

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra psychologie

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Resilience u vysokoškolských studentů první generace  
Resilience in first generation college students

Barbora Zumrová

Vedoucí práce:	Mgr. Kateřina Machovcová, Ph.D.
Studijní program:	Psychologie s rozšířením o speciální pedagogiku
Studijní obor:	Psychologie

### **Čestné prohlášení**

Odevzdáním této bakalářské práce na téma *Resilience u vysokoškolských studentů první generace* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury.

Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

.....

Barbora Zumrová

## **Poděkování**

Tímto bych ráda poděkovala své vedoucí práce Mgr. Kateřině Machovcové, Ph.D. za odborné vedení, konzultační činnost, cenné připomínky, podporu a povzbuzení. Dále také moc děkuji za její trpělivost a laskavý přístup, nad rámec toho, co by ve své pozici musela. Své rodině bych chtěla poděkovat za podporu a trpělivost v rámci celého studia. A v neposlední řadě děkuji respondentům, bez kterých by tato bakalářská práce nemohla vzniknout.

## ABSTRAKT

Bakalářská práce se věnuje zkoumání resilience u vysokoškolských studentů první generace. Cílem je postihnout faktory přispívající ke konstrukci resilience a strategií zvládání zátěže a stresu na základě analýzy studijních zkušeností. Teoretická část představuje situaci vysokoškolských studentů první generace v kontextu duševního zdraví. Pozornost je věnována resilienci, protektivním a rizikovým faktorům a specifickým činitelům, které u těchto studentů odolnost posilují či inhibují.

Empirická část využívá komplexní metodologické postupy: individuální trajektorii studia, Krátkou škálu resilience a polostrukturované rozhovory. Výzkumný vzorek je složen z deseti studentů první generace (21–24 let) studujících prezenčně na humanitně orientovaných oborech ve 2. až 5. ročníku bakalářského programu. Ze získaných dat byly vytvořeny individuální medailonky resilience a dále byla provedena tematická analýza rozhovorů. Z výzkumu vyplývá význam blízkých vztahů a podporujícího vzdělávacího prostředí pro rozvoj vyšší odolnosti, zároveň pro utváření resilience u některých může být přínosem, překonání počáteční nepřízně, které vede k budování adaptability vůči zátěži. Vnitřní motivace ke studiu ne vždy vedla k hladkému průběhu studia, projevovaly se tendence k perfekcionismu a sebepodceňování. Strategie využívané ke zmírnění stresu cílí především na emoce, únik od problému a přílišného zaměření na problém a naznačují určitá omezení sociálního kapitálu, která mohou přispívat k vyšší zranitelnosti těchto studentů při zvládání zátěžových situací.

## KLÍČOVÁ SLOVA

Vysokoškolští studenti první generace, duševní zdraví, stres, zvládání zátěžových situací, resilience

## ABSTRACT

The Bachelor thesis is dedicated to exploring resilience in first-generation college students. The aim is to affect factors contributing to the design of resilience and stress management strategies based on analysis of study experience. The theoretical part represents the situation of first-generation university students in the context of mental health. Attention is paid to resilience, protective and risk factors, and specific factors that strengthen or inhibit resilience in these students.

The empirical part uses complex methodologies: individual trajectory of study, The Brief Resilience Scale, and semi-structured interviews. The research sample is composed of ten first-generation students (21–24 years) studying full-time in humanities-oriented fields in the 2nd to 5th year of the bachelor's program. Individual medallions of resilience were created from the data collected and a thematic analysis of interviews was carried out. Research shows the importance of close relationships and a supportive learning environment for the development of higher resilience, at the same time for shaping resilience in some can be beneficial, overcoming the initial adversity that leads to building adaptability to burdens. Intrinsic motivation to study did not always lead to a smooth course of study, with tendencies towards perfectionism and self-underestimation. The strategies used to alleviate stress mainly target emotions, escape from the problem, and over-focus on the problem, and indicate some limitations of social capital that may contribute to the higher vulnerability of these students in coping with stressful situations.

## KEY WORDS

First generation college students, mental health, stress, management of challenging situations, resilience

## Obsah

1	Úvod.....	9
I.	Teoretická část .....	11
2	Vysokoškolští studenti první generace.....	11
3	Duševní zdraví .....	12
3.1	Stres .....	13
3.2	Zvládání stresu.....	13
3.2.1	Zvládání stresu zaměřené na emoce .....	14
3.2.2	Zvládání stresu zaměřené na řešení problému.....	14
3.3	Faktory přispívající ke stresu a jeho zvládání u vysokoškolských studentů.....	15
3.4	Faktory přispívající ke stresu a jeho zvládání u vysokoškolských studentů první generace .....	16
3.5	Možné důsledky horšího zvládání stresu u vysokoškolských studentů první generace .....	18
4	Resilience .....	20
4.1	Faktory resilience.....	21
4.1.1	Rizikové faktory resilience.....	21
4.1.2	Protektivní faktory resilience.....	22
4.2	Resilienční systémy .....	22
4.3	Vývoj resilience na přechodu od adolescence do dospělosti .....	23
5	Resilience u vysokoškolských studentů první generace .....	24
5.1	Protektivní faktory resilience u vysokoškolských studentů první generace .....	30
5.1.1	Sociální podpora.....	31
5.1.2	Akademická self-efficacy .....	32
5.1.3	Optimismus.....	32
6	Souhrn východisek teoretické části.....	33
II.	Empirická část.....	35
7	Metodologie .....	35
7.1	Kvalitativní výzkum.....	36
7.2	Stanovení výzkumného problému, cíle studie a výzkumných otázek .....	37
7.3	Popis způsobu výběru participantů a výsledného výzkumného vzorku .....	37
7.3.1	Základní představení participantů .....	38
7.4	Metoda sběru dat.....	42

7.4.1	Individuální trajektorie studia.....	42
7.4.2	Krátká škála resilience.....	43
7.4.3	Rozhovory .....	45
7.5	Metody vyhodnocení a interpretace získaných dat.....	46
7.5.1	Individuální medailonky resilience .....	46
7.5.2	Vyhodnocení Krátké škály resilience.....	47
7.5.3	Vyhodnocování a analýza získaných dat z rozhovorů.....	47
8	Výsledky výzkumu – analýza a interpretace dat.....	49
8.1	Individuální medailonky resilience podle typů studijních drah a zvládání požadavků .....	49
8.1.1	Adaptivní funkce resilience .....	49
8.1.1.1	Resilience má adaptivní charakter .....	50
8.1.1.2	Ambivalentní (měnící se) adaptivita.....	51
8.1.1.3	Resilience nemá adaptivní charakter .....	53
8.2	Výsledky Krátké škály resilience.....	56
8.3	Analýza a interpretace dat z rozhovorů .....	58
8.3.1	Vliv naplnění blízkých vztahů a podporujícího vzdělávacího prostředí na rozvoj odolnosti.....	59
8.3.1.1	Naplnění blízkých vztahů a potřeby podporujícího prostředí jako ideál pro vyšší resilience .....	59
8.3.1.2	Nepodporující prostředí jako významný faktor pro nižší resilience.....	61
8.3.1.3	Limitované zázemí v blízkých vztazích, vedoucí k překonání této nepřízně a vyšší resilience .....	63
8.3.2	Motivace ke studiu ve vztahu k sebezpochybňování.....	64
8.3.2.1	Paradox vnitřní motivace, vedoucí k sebezpochybňování.....	65
8.3.2.2	Vnitřní motivace, napomáhající překonávat nepřízeň .....	68
8.3.2.3	Nejistá vnitřní motivace či vnější motivace nevedoucí k pochybám.....	69
8.3.2.4	Sebezpochybňování ve vztahu k chybějící motivaci a seberealizaci.....	70
8.3.3	Zvládání náročných situací a jejich vztah k odolnosti.....	71
8.3.3.1	Strategie zaměřené na emoce .....	71
8.3.3.2	Strategie zaměřené na únik od problému.....	73
8.3.3.3	Strategie přílišného fokusu na problém .....	74
9	Diskuse.....	76
10	Závěr.....	80

10.1	Limity.....	82
10.2	Implikace pro další výzkum.....	82
11	Seznam použitých informačních zdrojů .....	83
12	Seznam příloh.....	89
12.1	Medailonky individuální resilience.....	89
12.1.1	Beáta .....	89
12.1.2	Debora .....	89
12.1.3	Diana.....	89
12.1.4	Eva.....	89
12.1.5	Hana.....	89
12.1.6	Johana .....	89
12.1.7	Karolína .....	89
12.1.8	Kamila .....	89
12.1.9	Libor .....	89
12.1.10	Viktorie .....	89
12.2	Ukázka vyplněné studijní trajektorie .....	89
12.3	Ukázka rozhovoru.....	89



# 1 Úvod

Soustava vzdělávání napříč různými státy po celém světě vyvstává z tradic, které vycházejí ze zvyklostí vyšší a střední sociální třídy, mající přístup ke zdrojům, které jsou pro nižší třídy nedostupné. Edukace představuje i přes snahu vystavit vzdělávací systémy stejným podmínkám a požadavkům, preferování vyšších sociálních tříd na úkor nižších, k nimž patří i studenti první generace. Těmito nerovnostmi jsou ovlivněny nejen jejich studijní výsledky, ale i duševní zdraví a resilience, na něž se zaměřím v této práci.

Zejména vysokoškolské vzdělávání představuje klíčovou bránu pro sociální mobilitu. S ohledem na cíl rovnosti a rovných příležitostí došlo v posledních několika desetiletích k rozšíření účasti menšinových skupin na vysokoškolském vzdělávání (např. Shah, Bennette, & Southgate, 2016; Yu & Delaney, 2016, in Rubin, Evans, & McGuffog, 2019). Ačkoliv dochází k rozšíření možností participace na vysokoškolském vzdělávání, stále se objevují přetrvávající nerovnosti jako např. nižší reprezentace studentů z nižších sociálních vrstev, studentů z etnických minorit aj. v akademickém prostředí.

Tento nedostatek odpovídajícího zastoupení je obzvláště problematický, protože lidé z nižších sociálních vrstev mají z vysokoškolského vzdělání velký prospěch. Studenti z nižších sociálních vrstev jsou zároveň také typicky první ve svých rodinách, kteří navštěvují vysokou školu. V důsledku toho mají rodiny pracující třídy méně zkušeností s fungováním vysokých škol a často nejsou schopny poskytnout stejnou úroveň finanční, informační, mentoringové a/nebo osobní podpory jako rodiny střední třídy svým synům a dcerám (Rubin, 2012).

Ve středu zájmu této práce se nachází především vysokoškolští studenti první generace a jejich duševní zdraví, přičemž se specificky zaměřuji na koncept resilience. Jedná se o studenty, jejichž rodiče nemají vystudovanou vysokou školu, a oni se tak stávají prvními ze své rodiny, kdo univerzitu navštěvuje. Tito studenti nejenže mohou čelit rodinným očekáváním spojeným s tím, že budou prvními, kdo půjde na vysokou školu, ale mohou být rovněž negativně ovlivněni dalšími faktory: bývají starší, pocházejí z nižších socioekonomických vrstev a zastupují menšiny. Tyto demografické proměnné je mohou uvést do rozporu s vysokoškolským prostředím a vyvolat pocit odcizení v rámci vysokoškolské kultury (Davino, 2013). Na druhou stranu s ohledem na rozšíření kapacit pro vysokoškolské studium se mezi nimi nachází i studenti ze střední či nižší střední třídy,

kteří demografickým profilem zapadají mezi typické studenty, mohou však být znevýhodněni právě v oblasti studijních aspirací či potřebného sociálního kapitálu (znalosti prostředí, očekávání, kontakty apod.).

Tito studenti jsou kvůli mnoha vlivům ohroženi nejen zvýšeným stresem, úzkostmi a depresemi (Rubin et al., 2016), pochybnostmi o své studentské identitě a svých schopnostech, sníženou sebedůvěrou a self-efficacy (Bandura, 1977; Pajares 1996; Zimmerman, 2000; Ramos-Sánchez a Nichols, 2007), ale také nižší mírou odolnosti vůči zátěži a stresovým situacím, které mohou nepříznivě ovlivňovat jejich studijní úspěchy a dokončení studia. Tímto se dostávám k účelu své bakalářské práce. Resilience vysokoškolských studentů, jejichž rodiče nemají vysokoškolské vzdělání, může být odlišnou od studentů z vysokoškolsky vzdělaných rodin. Cílem této práce je přispět k porozumění tomu, jakým způsobem je konstruována resilience studentů první generace a jaké faktory přispívají k jejich resilienci, jakým způsobem reflektují své minulé a aktuální zkušenosti (se studiem, poskytovanou oporou) ve vztahu k osobní resilienci a jak tito studenti zvládají studium na vysoké škole z hlediska subjektivně vnímané míry náročnosti/úspěchu.

Bakalářská práce je rozčleněna do dvou částí. V části teoretické jsou rozvedena východiska, která poskytují teoretický vhled pro realizovanou výzkumnou část. Zahrnuje uvedení do problematiky sociální třídy, mobility a integrace pro kontextualizaci situace vysokoškolských studentů první generace. Dále se zaměřuji na prožívání stresu u studentů, jejichž rodiče nemají vysokoškolské vzdělání, zvýšenou pozornost věnuji resilienci a faktorům, které ji u těchto studentů konstruují a posilují (případně inhibují). Na závěr se zaměřuji na smysl zkoumání resilience u vysokoškolských studentů první generace a odlišnost jejich zkušenosti a situace v rámci vysokoškolského vzdělávání.

Empirická část obsahuje kapitolu věnující se metodologii výzkumu, jejíž součástí je stanovení výzkumného problému, cíl studie a výzkumné otázky, které byly formulovány. Pro porozumění způsobu konstruování resilience u studentů, jejichž rodiče nemají vysokoškolské vzdělání, a jejich schopnosti zvládat náročné situace byly využity následující metodologické postupy. Individuální trajektorie studia, v jejímž rámci bylo úkolem participantů zakreslit křivku jejich dosavadního studia (od nástupu na vysokou

školu, po konání rozhovoru) a umístit na ni významné body, které je ve studiu ovlivnily (pozitivně, neutrálně či negativně). Tato trajektorie dále slouží k vypracování medailonku individuální resilience jednotlivého participanta a vyzdvižení subjektivně významných témat ovlivňujících vnímaný stres a resilienci v průběhu studia. Dalším prostředkem užitým pro podpoření kvalitativně sesbíraných dat byla Krátká škála resilience (český překlad, v originále The Brief Resilience Scale; Smith, 2008), jejíž výsledky vzhledem k aplikaci na omezený vzorek respondentů byly zpracovány pouze jako souhrnné skóry resilience jednotlivých participantů a dále využity k porovnání se studijní trajektorií. Tyto prostředky byly využity k doplnění dat získaných skrze polostrukturované rozhovory a jejich následnému zpracování pomocí tematické analýzy (Braun & Clarke, 2006).

## **I. Teoretická část**

### **2 Vysokoškolští studenti první generace**

Cílovou skupinou, na niž orientuji svůj výzkum, jsou vysokoškolští studenti první generace<sup>1</sup>. Jedná se o studenty, kteří jsou prvními ze své rodiny, kdo studuje na vysoké škole, a vykazují tak určité rozdílné znaky ve srovnání s vysokoškoláky navazující generace (studenti, u nichž alespoň jeden z rodičů má vysokoškolské vzdělání). Zahraniční studie těmto studentům věnují značnou pozornost (např. Rubin, 2012; Rubin, Evans, & McGuffog, 2019) především proto, že pro ně vysokoškolské vzdělání představuje klíč k sociální mobilitě a jejich zastoupením na vysokých školách se posiluje sociální rovnost. Dosavadní výzkumy poukazují na určité bariéry v dosahování sociální spravedlivosti/rovnosti u studentů první generace, v důsledku čehož jsou ohrožení nižší připraveností na vysokoškolské vzdělávání (např. Bui, 2002; Reid & Moore III, 2008; Shields, 2002, in Rubin, Evans, & McGuffog, 2019),

---

<sup>1</sup>V zahraniční literatuře bývají označováni jako „first-generation college students“ nebo „working class students“, což implikuje jejich původ z rodin, kde rodiče nemají vysokoškolské vzdělání. V našem prostředí bývá pojem „dělnická třída“, s ohledem na specifický politický vývoj, obvykle spojována s negativní konotací, a proto se s tímto pojmem v českém prostředí příliš nepracuje. Tito studenti zároveň nemusí pocházet pouze z dělnické třídy, která je charakteristická spíše základním vzděláním. Většina mých participantů pochází spíše z rodin nižší střední třídy a mnozí z rodičů dosáhli plného středoškolského vzdělání s maturitou.

vyšší pravděpodobností obtížnosti získání dobrých známek a intelektuálního rozvoje (Robbins, Le, Davis, Lauvere, Langley, & Carlstrom, 2004, in Rubin, Evans, & McGuffog, 2019), nižší pravděpodobností, že zůstanou zapsaní ve svých kurzech (např. Inman & Mayes, 1999), že zakončí své studium získáním titulu (Robbins et al., 2004, in Rubin, Evans, & McGuffog, 2019), a je pravděpodobné, že budou méně spokojeni se svou vysokoškolskou zkušeností (Martin, 2012, in Rubin, Evans, & McGuffog, 2019).

Studie prokázaly pozitivní spojení mezi sociální třídou a duševním zdravím v obecné populaci (Lund et al., 2010), proto není divu, že společenská třída také pozitivně předpovídá duševní zdraví univerzitních populací (např. King, Garrett, Wrench & Lewis, 2011; Said, Kypri, & Bowman, 2013; Rubin & Kelly, 2015; Rubin & Stuart, 2018, in Rubin, Evans, & McGuffog, 2019). Existuje zvýšená pravděpodobnost, že studium na univerzitě může studentům první generace přinášet zhoršení duševního zdraví (Evans, 2019; Rubin, Evans, & Wilkinson, 2016; Rubin & Kelly, 2015, in Rubin, Evans, & McGuffog, 2019). Longitudinální studie Rubin et al. (2016) přinesla výsledky, které jsou v souladu s poznatkem, že nižší sociální status způsobuje komplikovanější sociální integraci, což může způsobovat symptomy deprese. Nedostatečná sociální integrace tudíž vysvětluje vztah mezi sociálním statusem a depresivními symptomy.

V návaznosti na to bylo potvrzeno, že sociální integrace může pomoci vysvětlit sociální třídní rozdíly v duševním zdraví na vysoké škole. V souladu s touto možností má sociální integrace příznivé účinky na duševní zdraví (Hefner & Eisenberg, 2009, in Rubin, Evans, & McGuffog, 2019), a to i na univerzitě (McIntyre, Worsley, Corcorane, Harrison Woods, & Bentall, 2018, in Rubin, Evans, & McGuffog, 2019), pravděpodobně proto, že usnadňuje sebeúctu, pocit sounáležitosti, sebeprosazení a vnímanou sociální podporu (Rubin & Kelly, 2015; Thoits, 2011, in Rubin, Evans, & McGuffog, 2019).

### **3 Duševní zdraví**

Duševní zdraví je nedílnou součástí zdraví a pohody, jak se odráží v definici zdraví v Ústavě Světové zdravotnické organizace: „Zdraví je stav úplné fyzické, duševní a sociální pohody, a ne pouze nepřítomnost nemoci či neduhy.“ Mezi určující faktory duševního zdraví a duševních poruch patří nejen individuální atributy, jako je schopnost

řídít své myšlenky, emoce, chování a interakce s ostatními, ale také sociální, kulturní, hospodářské, politické a environmentální faktory, které mohou působit jako stresory či rizikové faktory, které jej mohou nepříznivě ovlivňovat (WHO, 2013).

### **3.1 Stres**

Definice stresu se liší podle toho, kam umísťujeme těžiště na pomyslné ose prostředí – jedinec (stres jako stresor, stres jako reakce na stresor či stres jako vzájemná interakce mezi prostředím a jedincem). V pojetí stresu jakožto stresoru je stres vnímán jako: „Jakýkoli vliv životního prostředí (fyzikální, chemický, sociální, politický), který ohrožuje zdraví.“ (Schreiber, 1992, s. 12). Pojetí stresu jakožto reakce na stresor popisuje stres jako stav, který vzniká v důsledku působení zátěžových faktorů, a to jako komplexní odpověď zahrnující fyzické i psychické projevy. Vzájemnou interakcí mezi jedincem a prostředím se v oblasti stresu zabývali např. Lazarus & Folkman (1984), kteří stres vnímají jako důsledek nesouladu mezi vnějšími požadavky a možnostmi jedince, či Hobfoll (2002), který na stres poukazuje jako na dlouhodobý důsledek nerovnováhy mezi výdejem a příjmem energie v závislosti na vnitřních dispozicích člověka.

### **3.2 Zvládání stresu**

Za zvládání stresu (neboli coping) se považují procesy, jimiž jedinci zvládají své emoce, jsou schopni myslet konstruktivně, regulovat a řídit své chování a působit na sociální a nesociální prostředí ke změně nebo snížení zdrojů stresu (Compas et al., 2001, s. 87). Lazarus & Folkman (1984) rozdělili zvládání stresu do dvou kategorií: zvládání zaměřené na emoce a řešení problémů. K emocionálně zaměřeným formám zvládání dochází s větší pravděpodobností, pokud bylo vyhodnoceno, že nelze udělat nic pro změnu škodlivých, ohrožujících nebo náročných podmínek prostředí. Naproti tomu formy řešení zaměřené na problémy jsou pravděpodobnější, pokud jsou takové podmínky hodnoceny jako podmínky, které se mohou změnit.

### **3.2.1 Zvládání stresu zaměřené na emoce**

Velká skupina technik zaměřených na emoce se skládá z kognitivních procesů zacílených na zmírnění emočního strádání a zahrnuje strategie, jako je vyhýbání se, minimalizace, distancování, selektivní pozornost, pozitivní srovnání a získávání kladné hodnoty z negativních událostí. Mnohé z těchto strategií vycházejí z teorie a výzkumu obranných procesů a používají se prakticky ve všech situacích střetnutí se stresem. Určité kognitivní formy zvládání zaměřeného na emoce vedou ke změně způsobu, jakým je setkání se stresem chápáno, aniž by se změnila objektivní situace. Tyto kognitivní manévry označují autoři jako kognitivní přehodnocení (Lazarus & Folkman, 1984). Z výzkumů zaměřených na studenty první generace vyplývá, že nižší úroveň psychické pohody s vyšší pravděpodobností souvisí se strategiemi zvládání zaměřenými na emoce včetně ignorování problému, svalování viny na sebe a aktivního vyhýbání se problému (Freire et al., 2016, in Helmbrecht, Ayars, 2021).

### **3.2.2 Zvládání stresu zaměřené na řešení problému**

Kahn et al. (1964, in Lazarus & Folkman, 1984) hovoří o dvou hlavních skupinách problémově orientovaných strategií – (1) zaměřených na sociální prostředí a (2) zaměřených na sebe sama. (1) Strategie zaměřené na sociální prostředí zahrnují strategie pro změnu environmentálních tlaků, bariér, zdrojů, postupů apod. (2) Strategie zaměřené na sebe sama jsou zaměřeny na motivační nebo kognitivní změny, jako je posun úrovně aspirace, snížení zapojení ega, nalezení alternativních kanálů uspokojení, rozvoj nových standardů chování nebo učení se novým dovednostem a postupům.

Bylo zjištěno, že reflexní zvládání nebo tendence přímo řešit problém nebo stresor spíše než se mu vyhnout, byly často používány studenty první generace s výslednou nižší úrovní stresu (Garriott & Nisle, 2018, in Helmbrecht, Ayars, 2021). Tato zjištění lze přičíst potřebě přizpůsobit se zvýšenému počtu stresujících životních událostí, se kterými se tito studenti potýkají.

### 3.3 Faktory přispívající ke stresu a jeho zvládání u vysokoškolských studentů

Kromě stresorů, které se tradičně vyskytují na vysoké škole, jako jsou akademické tlaky, dnes studenti čelí většímu počtu finančních stresorů. Vystává zde tak možnost, že budou muset pracovat na dalších pracovních místech, aby si doplnili příjmy, a zároveň je na ně kladen nárok na zvládání pracovních a rodinných konfliktů. Z přehledu kvalitativních výzkumů od Hurst, Baranik & Daniel (2013) vyplývá, že hlavními stresory vysokoškolských studentů jsou zejména vztahy týkající se rodiny (včetně opuštění rodiny kvůli školní docházce, pocitu akademického tlaku ze strany rodičů a péče o členy rodiny) (např. Agolla & Ongori, 2009; Darling, McWey, Howard, & Olmstead, 2007), vrstevnických vztahů (opuštění přátel, aby mohli jít na školu a pocit, že jsou jimi odsuzováni či od nich izolováni) nebo vztahů na fakultě, kdy studenti vyjádřili znepokojení nad rozvojem zralých vztahů s autoritami a také zaznamenali stresory související s jejich touhou po respektu a podpoře ze strany členů fakulty (např. Johanpour, Sharif, Salsali, Kaveh, & Williams, 2010; Magnussen, Amundson. 2003).

Dalším faktorem se ukázal být nedostatek zdrojů včetně času (např. rovnováha mezi pracovním a soukromým životem, řízením času a otálením), peněz, podpory (v souvislosti se vztahy na fakultě, ale také stresory týkající se nedostatečné podpory ze strany spolužáků) a dovedností (např. nedostatečnou přípravu v rámci teoretické výuky na vykonávání profese). Očekávání ostatních, ale také sebe sama (přičemž někteří si specificky všímají perfekcionismu, či potíží se zvládáním více rolí, např. dítě versus rodič) se ukázalo být dalším významným stresorem (Hurst, Baranik & Daniel 2013).

Velmi významným faktorem byl také přechod na vysokou školu, kdy dochází k vyjednávání mezi jednotlivcem a sociálními kontexty, kterých je součástí (Crafter, Maunder, 2012, in Turner, Tobbell, 2018). Pregraduální studenti pocházejí z rozmanitých vzdělávacích prostředí, kde mohou být kvůli svému úspěchu považováni za plnoprávné účastníky. Se změnou prostředí v univerzitní se stávají okrajovými účastníky bez zkušeností s novou komunitou. Studenti tak mohou pociťovat problémy s přizpůsobením novému prostředí či vnímat rozvoj nezávislosti na domově jako stresor (Hurst, Baranik & Daniel 2013).

### **3.4 Faktory přispívající ke stresu a jeho zvládání u vysokoškolských studentů první generace**

Studenti první generace čelí výzvám typickým pro všechny vysokoškolské studenty (včetně přizpůsobení se vysokoškolskému prostředí, případně odlišné životní situaci a všeobecným akademickým obavám, jako je výběr oboru a volba povolání) (Terenzini et al., 1996, in Jenkins, et al. 2013). Ačkoli akademický stres a negativní emoční reakce jsou časté a souvisí s vysokoškolským studiem (Misra, McKeane, West & Russo, 2000, in Jenkins, et al. 2013), mohou být tyto typické stresory pro studenty první generace závažnější.

Dostupné výzkumné studie se liší v tom, zda zkoumají spíše vnější, či vnitřní faktory přispívající ke stresu a jeho zvládání u těchto studentů. Obecně lze konstatovat, že existují důkazy o znevýhodnění studentů první generace, pokud jde o podporu rodiny, úroveň finanční pomoci, znalosti o vysokoškolském vzdělávání, akademickou přípravu a vzdělávací očekávání (Pascarella et al., 2004, in Jenkins, et al. 2013). Studie orientující se na vnější faktory zdůrazňují především sociální status (Rubin et al., 2016; Hatch, Dohrenwend, 2007, in Jenkins, et al. 2013), sociální podporu (Barry, Hudley, Kelly, & Cho, 2009; Swenson, Nordstrom, & Hiester, 2008, in Jenkins, et al. 2013), finanční stránku – nižší příjmy vyžadující upřednostnit během studia práci (Barry et al., 2009; Petty 2014, in Helmbrecht, Ayars, 2021) či vyšší potřebu finanční podpory (Checkoway, 2018, in Helmbrecht, Ayars, 2021) jako určující ve vztahu k vnímanému stresu vysokoškolských studentů první generace. Tyto faktory jsou již něčím, s čím studenti na vysokou školu nastupují.

Faktorům týkajícím se jejich přechodu na vysokou školu se věnuje například kvalitativní výzkum autorů Gibbons, Rhinehart & Hardin (2019), kteří identifikovali ve svých rozhovorech faktory přispívající přizpůsobení se vysoké škole, jako jsou zkoumání svého místa ve světě a na univerzitě, zahrnující osobní vhled a porozumění; přizpůsobení se akademickému prostředí skrze řízení očekávání, dodržování termínů a hledání pomoci pro úspěch v kurzové práci; hledání rovnováhy mezi pobytem se svými rodinami kvůli podpoře a vyhýbáním se příliš častým návštěvám domova, aby se omezilo rozptýlení, které jim tyto návštěvy přinášely, a sebe-péče zahrnující zdravý spánkový režim, správné hospodaření s penězi a udržení fyzického zdraví.



Zároveň popsali také bariéry bránící studentům v přechodu a začlenění se na VŠ, jako jsou rodina (především potíže rodičů s osamostatněním svých dětí, neschopnost poskytnout svým dětem úplné pochopení jejich přechodu na vysokou školu ve spojení s nedostatkem zkušeností, které byly další překážkou podpory) a nedostatek informací o chodu a fungování VŠ.

I když rodina mohla způsobit určité rozptýlení, jak je popsáno výše, autoři zmiňují, že studenti se také posunuli vpřed ve vnímání emocionální a instrumentální podpory svých rodin. Podporu kromě jiného hledali také u mentorů, kterými byli bývalí učitelé, školní poradci a přátelé, či u studentských služeb. Pro autory nečekaným tématem, které se objevilo a které odráželo vnímané bariéry i opory, byla kategorie nazvaná „dvousečná zbraň“, kdy účastníci zaznamenali emocionální podporu rodičů spojenou s nedostatkem porozumění, kdy se cítili motivováni a zároveň pod tlakem očekávání, která na ně byla kladena jako na studenty první generace vysokých škol (Gibbons, Rhinehart & Hardin, 2019).

Jiné studie (např. Jenkins, et al. 2013) poukazují na akulturační stres, jemuž studenti první generace čelí při nástupu na vysokou školu. Studenti první generace jsou ze své podstaty v interakci se dvěma kulturami: jejich domácí kulturou méně vzdělaných jedinců (kteří jsou častěji zaměstnáni v manuální práci, malých podnicích či např. na administrativních a maloobchodních prodejních místech) a akademickou kulturou (do značné míry obývanou vysokoškolsky vzdělanými jedinci pracujícími ve znalostním průmyslu a jejich dětmi). Studenti tak musí vyjednávat mezi domácí kulturou, do které byli zasvěceni, a velmi odlišnou akademickou kulturou, do které se snaží začlenit, což u nich může způsobovat stresové reakce na tato kulturně odlišná prostředí (Miville, Constantine, 2006, in Jenkins, et al. 2013).

Alternativní nově vznikající výzkum (orientující se na vnitřní vlastnosti studentů první generace přispívající ke stresu a jeho zvládání) poukazuje na pocit self-efficacy a resilience vysokoškolských studentů první generace, kteří odolávají nepřízni osudu a odmítají připustit, aby okolnosti s nimi spojené (jako rodinné zázemí, sociální status atp.) byly překážkou budoucího úspěchu (Azmitia, Sumabat-Estrada, Cheongu, & Covarrubias, 2018, in House, Neal & Kolb, 2020; Alvarado, Spataru, Woodbury, 2017).

Z výzkumu autorů House, Neal & Kolb (2020) vyplývá, že ačkoli jsou okolnosti předcházející vysokoškolskému studiu, jako je socioekonomický status, rodinné zázemí a komunitní prostředí relevantní, zdají se být pro úspěch na vysoké škole méně determinující než úroveň integrace a akademické zapojení studentů při vstupu na vysokou školu.

### **3.5 Možné důsledky horšího zvládání stresu u vysokoškolských studentů první generace**

Imposter syndrom/fenomén (také známý jako fenomén podvodníka) je psychologický vzorec, ve kterém jednatel pochybuje o svých dovednostech, talentu nebo úspěších a má přetrvávající internalizovaný strach z odhalení jeho jednání jako „podvodného“. Svůj úspěch nepřisuzují vlastním schopnostem navzdory mnoha úspěchům a oceněním. Tito lidé se nepovažují za hodné úrovně chvály, které se jim dostává, protože nevěří, že získali takové uznání na základě svých schopností, což způsobuje zvýšenou úroveň úzkosti a stresu (Clance & Imes, 1978; Cowman & Ferrari, 2002; Harvey & Katz, 1985; Hutchins, 2015; Kets de Vries, 2005, in Parkman, 2016). Imposterismus u svého kořene znamená především neschopnost přesného sebehodnocení s ohledem na výkon (Kets de Vries, 2005; Want & Kleitman, 2006, in Parkman, 2016) a je doprovázen sníženou sebedůvěrou a self-efficacy (Dahvlig, 2013, in Parkman, 2016). V konečném důsledku vede často k nedostatečné internalizaci minulých úspěchů, vnějšímu locus of kontrol a zaměření na snahu řídit dojem, který o něm druzí mají, spolu s nadměrným sledováním a kontrolováním svého chování (Ket de Vries, 2005; Kolligian & Sterberg, 1991; Sakulku & Alexander, 2011, in Parkman, 2016).

Ve vysokoškolském prostředí je imposter syndrom negativně ovlivňován úzkostmi z hodnocení (Cozzarelli & Major, 1990; Cusaku, Hughesi, & Nuhu, 2013; Kumar & Jagacinski, 2006; Thompson et al., 1998, in Parkman, 2016), nízkou orientací na úspěch (King & Cooley, 1995, in Parkman, 2016), perfekcionismem (Cusak, et al., 2013; Ferrari & Thompson, 2006; Leungu, 2006, in Parkman, 2016) či vnímanou konkurencí v rámci třídy (Canning et al., 2020). Pozitivní vliv má naopak vyšší míra akademické self-efficacy (Thompson, et al., 1998, in Parkman, 2016).

Dalším možným důsledkem horšího zvládání stresu u vysokoškolských studentů první generace může být perfekcionismus. Jedná se o kombinaci stanovení mimořádně vysokých standardů a neúnavné sebekritiky při prosazování těchto standardů (Lee & Anderman, 2020). Perfekcionismus je multidimenzionální konstrukt s (1) adaptivními i (2) maladaptivními komponentami. (1) Perfekcionismus osobních standardů zahrnuje stanovení vysokých standardů a cílů pro sebe sama a je spojen s adaptivními ukazateli psychologické pohody, jako je požitek z úkolu, pozitivní vliv a spokojenost. (2) Perfekcionismus zaměřený na obavy z hodnocení zahrnuje stanovení nerealistických standardů a očekávání, které vedou k příliš kritickým hodnocením sebe sama a chronickým obavám z kritiky a očekávání od ostatních a mají nepříznivý vliv na psychologickou pohodu včetně deprese, úzkosti a beznaděje (Lee & Anderman, 2020). Bylo dokázáno, že snaha být perfekcionista souvisí u vysokoškolských studentů se zvýšenou mírou vyčerpání a pravděpodobností vyhoření. Souvislost byla shledána především u perfekcionismu zaměřeného na obavy z hodnocení, pro který je typická vysoká sebekritika a přílišné zobecňování negativních pocitů (Lee & Anderman, 2020).

Přístupy ke studiu také jistým způsobem ovlivňují u těchto studentů zvládání stresu. Hlavními koncepty jsou tzv. *deep/surface learning* (hluboké/povrchové učení), které implikují studentovo zapojení do učiva, porozumění učivu, schopnost přenášet poznatky mezi různými disciplínami či důraz na vnější/vnitřní motivaci. Hluboké učení odráží osobní závazek porozumět materiálu, který se projevuje používáním různých strategií, jako je rozsáhlé čtení, kombinování různých zdrojů, diskuse o myšlenkách s ostatními, zamyšlení se nad tím, jak se jednotlivé informace vztahují k větším konstruktům nebo vzorcům, a uplatňování znalostí v reálných situacích (Biggs 1987, 1989, 2003; Entwistle 1981; Ramsden 2003; Tagg 2003, in Laird et al., 2008) Povrchové učení je naproti tomu tichých přijímáním informací a memorováním izolovaných a nespojených faktů, což často vede k povrchnímu uchovávání, jehož cílem je naučení se na test nebo zkoušku a vyhnutí se neúspěchu (Biggs 1989; Tagg 2003; Meeks et al., 2013). Přístup k učení však vždy nutně neodráží pouze vlastnosti studenta. Hraje zde také důležitou roli kontext, kdy např. samotný studijní úkol a podmínky, za kterých je úkol vykonáván, ovlivňují, který přístup je využíván (Biggs 1987; Ramsden 2003, in Laird et al., 2008).

Zároveň zde také hraje roli samotná fakulta a to, na jaký typ učení klade důraz. Bylo zjištěno, že hluboké přístupy k učení se uplatňují zejména ve společenských vědách (Gaff a Wilson 1971; Lattuca a Stark 1994, in Laird et al., 2008), zatímco povrchové přístupy dominují spíše v technických oborech (Woods et al. 2000, in Laird et al., 2008). Výsledky studií ukazují, že častější využívání hlubokých přístupů k učení pozitivně souvisí s vyšší mírou vlastního intelektuálního a osobního rozvoje studentů a také s vyšší spokojeností s vysokou školou (Laird et al., 2008).

V souvislosti se současnou situací je zde třeba zmínit i vliv pandemie koronaviru. Ze v současnosti dostupných studií vyplývá, že pandemie a její nejistota, izolace a ekonomické/zdravotní dopady mohou být zodpovědné za sníženou náladu a nižší chování vedoucí k odpočinku (Copeland et al., 2021). Jiná studie hovoří o psychosociálním stresu, který pandemie a s ní spojená nejistota přináší. Možné reakce související se stresem v reakci na pandemii koronaviru mohou zahrnovat změny koncentrace, podrážděnost, úzkost, nespavost, sníženou produktivitu a mezilidské konflikty (Vinkers et al., 2020). Autoři v souvislosti s tímto stresem hovoří (na základě výzkumů resilience) o kontrolovatelnosti stresové situace, která vede k snazšímu vyrovnání se s ní. Zdůrazňují potřebu plánování běžných každodenních činností, podporu sociálního propojení a sebepečce. Dále také hovoří o důležitosti resilience na společenské úrovni, kterou považují za životně důležitou pro společné řešení současných výzev (Vinkers et al., 2020).

## 4 Resilience

Zdroje poznatků o resilienci poskytuje především pozitivní psychologie představená Martinem Seligmanem v roce 1999. Pozitivní psychologie přichází s podnětem, jakým směrem by se psychologie měla začít ubírat – od zaměření na negativní stavy směrem k vývoji způsobů kultivace pozitivních aspektů lidského života (Hayes, Stratton, 2017).

Definice resilience není zcela jednotná. Obvykle se hovoří o „osobnostním rysu či charakteristice, obvykle jako schopnost vypořádat se účinně se stresem a nepřízní“ (Anthony, Cohler, 1987; O’Grady, Metz, 1987; Grotberg, 1995; též např. Brooks, 2005, in Šolcová, 2009, s. 11). Další užívanou definicí je také schopnost odrazit se („*bounce back*“) nebo se rychle zotavit z nezdarů či nepříznivých okolností. Nezdary v této souvislosti

mohou být fyzické, psychologické nebo sociální. Resilience v tomto kontextu bývá vnímána jako silný znak psychického zdraví (Hayes, Stratton, 2017).

Je zde také třeba zdůraznit dynamickou povahu resilience. Rutter (1987, in Šolcová, 2009), vymezuje resilienci jako vícestupňový jev, který se odlišuje: interindividuálně; situačně; mající původ v jedinci, ale také ve společenském kontextu a podléhající vývoji. Kebza a Šolcová (2015) doplňují: „Resilience potřebuje k tomu, aby se rozvinula, čas, prochází různými výkyvy a změnami. Je závislá na obsahu a kontextu“ (s. 6).

Výzkum resilience probíhal ve čtyřech vlnách (O'Dougherty Wright et al. 2013, Sapienza, Masten, 2011; Sobon, 2015, in Výrost, Slaměník, Sollárová, 2019; Masten, Obradović, 2006). První vlna výzkumu resilience byla převážně deskriptivní a zaměřila se na jedince, kteří i přes nepřízeň, které byli vystaveni, stále aspirovali na vývoj a adaptaci. Ve druhé vlně se výzkum přesunul ke zkoumání procesu resilience ve vývoji a snaze odhalit regulační systémy odpovědné za zdárný vývoj jedince navzdory nepřízni. Třetí vlna výzkumu se zaměřila na budování resilience skrze intervenci se snahou posílit resilienci u ohrožených jednotlivců. Čtvrtá a stále probíhající vlna výzkumu přistupuje ke zkoumání resilience z bio-psycho-sociálního hlediska, díky němuž bylo možné identifikovat rozsáhlý počet protektivních faktorů (Výrost, Slaměník, Sollárová, 2019).

## **4.1 Faktory resilience**

Výzkum resilience by nebyl možný bez přítomnosti rizikových i protektivních faktorů, které podporují dosahování kladných výsledků nebo zmírnění či vyvarování se nepříznivých výsledků (Fergus, Zimrman, 2005; Friborg et al. 2009, in Výrost, Slaměník, Sollárová, 2019).

### **4.1.1 Rizikové faktory resilience**

Za rizikové faktory jsou považovány stresory z prostředí, které snižují schopnost adaptace či zvyšují negativní důsledky v oblasti fyzického a psychického zdraví, studijního výkonu či sociálního přizpůsobení (Šolcová, 2009). „Obvykle se jedná o traumatické životní události, socioekonomické znevýhodnění (chudoba), rodinný konflikt, dlouhodobé

vystavení násilí a vážné problémy rodičů, jako je alkoholismus, závislost na drogách, kriminální jednání nebo duševní choroba“ (Šolcová, 2009, s. 13).

Tyto faktory lze dále rozlišit na proximální, které působí na jedince přímo (jako např. konflikt mezi rodiči, dušení nemoc některého z rodičů či přátelství s nevhodným jedincem) a distální, jejichž vliv je zprostředkován proximálními faktory (jako např. vyrůstání ve čtvrti s vysokou kriminalitou) (Jenkins, 2008, in Šolcová, 2009).

#### **4.1.2 Protektivní faktory resilience**

Protektivní faktory napomáhají resilienci a zároveň jsou prostředkem redukce či eliminace možných nepříznivých účinků rizikových faktorů (Šolcová, 2009). Coie et al. (1993, in Výrost, Slaměník, Sollárová, 2019) uvádí tyto vztahy mezi protektivními a rizikovými faktory: přímý vliv protektivních faktorů na rizikové chování; protektivní faktory v interakci s rizikovými mohou zmírnit jejich negativní účinky; působení protektivních faktorů napomáhá předcházení následkům působení rizikových faktorů a může působit také jako prevence výskytu rizikových faktorů.

Protektivní faktory lze také dále rozlišit, a to na kompenzační faktory, které dokážou potlačit vliv rizikových faktorů (patří sem např. víra, optimismus, vnitřní locus of control aj.) (Ungar, 2004, in Šolcová, 2009), a dále z odolňující faktory, které podporují resilienci, jako např. překonání stresující situace, která je však pro jedince na zvládnutelné úrovni (Rutter, 1987, in Šolcová, 2009).

#### **4.2 Resilienční systémy**

Masten & Obradović (2006) ve své práci hovoří o interní a externí úrovni systémů resilience a protektivních faktorech, které je naplňují. Interní úroveň systémů resilience zahrnuje systémy učení, attachmentu, vnitřní motivace, odpovědi na stres a systém seberegulace. Pro systém učení jsou protektivními faktory především schopnost řešení problémů a zpracování informací; v systému attachmentu jsou to faktory blízkého vztahu s pečující osobou, přáteli a životním partnerem; v systému vnitřní motivace pak procesy self-efficacy a systém odměn vztažený k úspěšnému chování. Protektivními faktory podporujícími systém odpovědi na stres jsou výstražná a zotavující soustava a pro systém

seberegulace jsou to regulace emocí, fungování v oblasti výkonu, aktivace a inhibice pozornosti nebo chování.

Na externí úrovni se nachází systémy rodiny, školy, vrstevníků, ale také kultury a společnosti. Všem těmto systémům jsou společné jasné stanovené normy, standardy a hodnoty; v systému rodiny pak dále doplněny o výchovu, interpersonální dynamiku, očekávání, kohezi a rodinné rituály; v systému školy o dobře strukturovanou výuku a očekávání; v systému vrstevníků jsou to přátelství a dobře fungující vrstevnické skupiny a v systému kultury a společnosti dále mimo jiné také víra, tradice, společenské rituály a právo (Masten & Obradović, 2006).

#### 4.3 Vývoj resilience na přechodu od adolescence do dospělosti

Vývoji resilience v adolescenci a na přechodu směrem k dospělosti je věnována pozornost především v rámci „tzv. pozitivního vývoje mládeže (tj. snaha o rychlý přenos závěrů z longitudinálních studií do praxe v podobě intervencí) a s ním spojená koncepce 5C, k nimž by měl směřovat zdárný vývoj adolescentního jedince: *competence* (kompetence), *confidence* (důvěra), *connections* (vztahy), *character* (charakter) a *caring* (péče)/*compassion* (soucit)“ (Eccles, Gootman, 2002, in Šolcová, 2009, s. 48). Kompetence označuje rozumové schopnosti, sociální dovednosti a jednání. V rámci důvěry se uplatňuje pozitivní sebeobraz, sebeúčinnost a nebojácnost. Vztahy zahrnují pozitivní interakce s lidmi a institucemi. Charakter zahrnuje celistvost a věrnost určitým zásadám či morálním principům. Péče či soucit implikují osvojení si společenských hodnot, schopnost vcítění a smyslu pro spravedlnost (Šolcová, 2009).

Z těchto 5C v dospělosti vyrůstá šesté, a to *contribution* (přínos), kterým by se dospělý jedinec měl stát pro sebe sama, svou rodinu, komunitu i celou společnost (Lerner et al., 2005, in Šolcová, 2009). Přejít do dospělosti bývá zpravidla spojován se sérií změn ve fyzické, psychické i sociální oblasti, se kterými se adolescenti/mladí dospělí musí vyrovnávat. Toto období je typické směřováním k autonomii, proměnou vztahu k rodičům a stávajícím autoritám. Dochází k utváření identity a postupným změnám významu vrstevnických vztahů (ustalování, kvalita převažující nad kvantitou atd.) a utváření výlučných partnerských vztahů. Obvykle je to také období terciálního vzdělávání či ukončení studia a zahájení pracovního života (Thorová, 2015).

S přechodem od adolescence k dospělosti se zejména ve vyspělých společnostech pojí také koncept vynořující se dospělosti (*emerging adulthood*). Tento koncept přinesl do psychologie J. J. Arnett a označují se jím obvykle období ve věku 18–25 let, pro které existují jisté charakteristické rysy: (1) období zkoumání, objevování identity, (2) období nestability, (3) období orientace na sebe sama, (4) období pocitu na půli cesty (jednou nohou v adolescenci, jednou v dospělosti) a (5) období příležitostí/experimentace. Vynořující se dospělost se typicky váže k vysokoškolským studentům. Zároveň v této skupině panuje vysoká demografická variabilita (ve způsobech soužití – samostatné, s rodiči, partnerem či studiu/práci) (Thorová, 2015).

Výzkum resilience u dospělých se nejčastěji věnuje jedincům v extrémních životních podmínkách či charakteristikám resilience v dětství a jejich vlivu na zvládání stresu v dospělosti. Příkladem těchto studií mohou být výsledky longitudinální studie vývojové psycholožky A. Mastenové, které odhalily, že děti, jejichž vývoj probíhal uspokojivě, i přes nepříznivé podmínky k vývoji, kterým byly vystaveny, u nich vedl k utvoření více interních i externích zdrojů odolnosti, k navázání dobrých vztahů k druhým i k dispozici dosahovat velké obliby u ostatních, vyšší sebedůvěře, respektování sebe sama a naději. Děti, u kterých nebyly tyto vlastnosti odhaleny, se vyvinuly v méně odolné dospělé, kteří zažívali více stresujících zážitků a vykazovali horší strategie, jak se s nimi vyrovnat (Masten, 2001, in Kebza, Šolcová, 2008). V jiné longitudinální studii v Davisu v Kalifornii se autoři snažili odhalit, zda budou charakteristiky vulnerability a resilience naměřené v dětství ovlivňovat zvládání stresu v dospělosti. Prokázalo se, že tyto faktory měly sice nízký, ale přetrvávající vliv na zvládání stresu v dospělosti a adaptaci na nepříznivé situace (Aldwin, Levenson, Spiro, 2000, in Kebza, Šolcová, 2008).

## **5 Resilience u vysokoškolských studentů první generace**

Resilienci u vysokoškolských studentů první generace věnují pozornost především absolventské práce (diplomové, disertační), doposud tak k této problematice není příliš mnoho jiných zdrojů.



Na základě předchozích výzkumů (Alvarado, Spataru & Woodbury (2017), předpokládají souvislost vnějších zdrojů (nižší sociální podpory, sociální kapitálu či původu z rodin s nižšími příjmy) s rozvojem resilience; naopak House, Neal & Kolb (2020), přikládají význam spíše úrovni integrace a akademickému zapojení studentů při vstupu na VŠ) je zjevné, že i resilienci studentů první generace ovlivňují jak vnější, tak i vnitřní faktory. Mezi vnější faktory patří zejména sociální podpora – rodinná, vrstevnická, ale také podpora od vyučujících a členů fakulty, mentorů, mezi něž patří školní poradci, vyučující ze střední školy, či spolužáci (ať už z první generace či následující generace) nebo další zdroje, jako např. studentské služby, sociální kapitál a víra. Vnitřními (dispozičními) faktory podporujícími resilienci jsou např. silná pracovní morálka a zaměření na vzdělávání, odhodlání uspět a self-efficacy, láska k učení a zvědavost, aktivita a ochota říct si o pomoc, touha dokázat, že negativní očekávání druhých jsou mylná, a zachování optimismu a positivity.

Davidson v narativně pojaté studii (2016) zkoumá akademickou resilienci a procesy, které vedly u vysokoškolských studentů první generace k jejich zkušenostem s úspěchem. Participantů byli vybráni na základě demografického dotazníku a dotazníku ohledně úspěchu v jejich prvním roce studia, dále s nimi byly vedeny 2 rozhovory a zkoumána reflexe jejich zkušenosti, sepsána jimi samotnými pro studentský časopis. Autorka na základě tematické narativní analýzy u těchto studentů identifikovala 3 stěžejní témata ovlivňující jejich resilienci v průběhu studia. (1) První téma se týkalo jejich rodin, které kladly důraz na vzdělání ještě před jejich nástupem na vysokou školu. (2) Druhým tématem se stal přístup studentů ke vzdělávacím zdrojům a příležitostem, které doplňovaly zdroje rodin a poskytovaly dodatečný přístup ke vzdělávací podpoře, informacím a přípravě. (3) Třetím a neméně významným tématem bylo rozvíjení ochranných dispozičních charakteristik u studentů samotných v průběhu jejich života, které smysluplně přispěly k jejich úspěchu ve vzdělávání.

(1) Téma týkající se rodiny a jejich důrazu na vzdělávání ve výpovědích participantů často zahrnovalo upřednostňování vzdělávání prostřednictvím rodinných obětí v zájmu vzdělávání a upřednostňování vzdělávacích potřeb účastníka před jinými povinnostmi.

Studenti si na základě tohoto přístupu svých rodin internalizovali jejich priority tím, že přikládali hodnotu svému vlastnímu vzdělání a osvojili si chování a rysy, které odrážely důraz na vzdělání, jako je silná pracovní etika a odhodlání uspět. Již od útlého věku rodiny očekávaly účast studentů na vysoké škole, což přispělo k rozvoji silných vzdělávacích aspirací a motivace studentů. Zaměření rodin na vzdělávání navíc často aktivně chránilo studenty před potenciálně negativními dopady omezeného rodinného vzdělávacího zázemí a finančních potíží (Davidson, 2016). Toto ve své studii autoři Gibbons, Rhinehart, Hardin (2019), podobně také Scharp et al. (2020, in Nelson, 2020) nazývají jako „dvousečnou zbraň“, kdy se studenti cítili motivováni, ale zároveň pod tlakem očekávání ze strany rodičů, která na ně byla kladena jako na studenty první generace vysokých škol. V této studii se však zdá, že rodičovská očekávání vedla u studentů první generace k motivaci a utvoření vlastností, které jim umožnily ve studiu uspět.

(2) Téma zahrnující vzdělávací programy a příležitosti obsahovalo vztahy s různými kombinacemi mentorů, pedagogů a vrstevníků po celou dobu jejich vzdělávací dráhy, kteří poskytovali sociální podporu a zdroje, které podporovaly úspěch studentů. Účastníci sami se pak dále věnovali specifickým programům a příležitostem jak před vysokou školou, tak během ní, které sloužily ke zvýšení jejich motivace, formování jejich vzdělávacích aspirací a poskytování informací, které usnadňovaly úspěch během prvního ročníku vysoké školy. Tyto zdroje a příležitosti posilovaly připravenost studentů na vysokou školu, podporovaly je v přechodných obdobích a poskytovaly poradenství, zatímco studenti se orientovali v neznámých vzdělávacích zkušenostech (Davidson, 2016). Toto podporují zjištění významu poskytování institucionálních služeb pro zvýšení pozitivních výsledků studentů (Astin 1997; Rickinson 2008; Turner a Berry 2000, in Turner, Tobbell, 2018) či důležitost sociální podpory od vrstevníků (Swenson, Nordstrom, & Hiester, 2008, in Jenkins, et al. 2013).

(3) Ve třetím tématu zdůrazňovali studenti mnoho způsobů, jak se učili dovednostem, které podporovaly jejich úspěch během jejich vzdělávacích cest. Patřily k nim silná pracovní morálka a zaměření na vzdělávání, odhodlání uspět a self-efficacy, touha dokázat svůj úspěch i přes negativní očekávání druhých či zachování optimismu.

Tyto dispoziční charakteristiky byly zvláště důležité v rámci zkušeností studentů s problémy během přechodu na vysokou školu a prvního ročníku vysoké školy. Studenti z těchto vlastností důsledně čerpali jako ze silných stránek, aby zvládli problematické situace a dosáhli úspěchu navzdory obtížím. Tyto charakteristiky potvrzuje např. Seligman (1995, in Davino 2013), který definoval vztah mezi vnímanou odolností a optimismem. Dalším potvrzením se jeví vztah mezi resiliencí a self-efficacy, jak jej popsali Bandura ve vztahu k soběstačnosti, díky němuž lidé s větší pravděpodobností vytrvají ve stresových situacích nebo prostředích (Ozer & Bandura, 1990, in Davino, 2013).

Ze závěrů studie vyplývá, že společná akumulace vzdělávacích zdrojů vedla u studentů první generace k úspěchu. Ukázalo se, že účastníci získali sociální kapitál (který je mimo jiné důležitou složkou dosaženého vzdělání), který potřebovali k tomu, aby se zorientovali ve svých vzdělávacích procesech s pomocí svých sociálních sítí, příležitostí a zkušeností (Coleman, 1988; Croninger & Lee, 2001, in Davidson, 2016). Navzdory předchozím výzkumům, které naznačují, že studenti, jejichž rodiče nemají vysokoškolské vzdělání a jejichž rodiny jsou finančně omezené, nemusí mít přístup k sociálnímu kapitálu, který je nezbytný pro úspěch ve vysokoškolském vzdělávání (Walpole, 2003, in Davidson, 2016), zkušenosti účastníků této studie poukazují na možné cesty studentů první generace k překonání této potenciální bariéry. V souladu s tím, co Ceja (2004, in Davidson, 2016) popisuje jako jedinečný příspěvek rodin studentů první generace, se rodinná podpora vzdělávání účastníků neopírala o osobní zkušenosti se vzdělávacími procesy a systémy, ale spíše o vlastní zkušenosti rodin s překážkami úspěchu a touhy podporovat studenty nad jejich vlastní hranice. Ze studie dále vyplývá mimořádný přínos sociální podpory ze strany rodin, mentorů, pedagogů a vrstevníků, který je klíčovým prvkem na cestě studentů k dosažení dobrých výsledků a přispívající k vyšší odolnosti vůči stresovým situacím (Davidson, 2016).

V neposlední řadě vyplynulo, že akademická resilience napomohla vysvětlit zkušenosti studentů první generace s úspěchem. V této studii účastníci zažili typy rizikových faktorů, které Morales (2008, in Davidson, 2016) popisuje jako sociální a environmentální podmínky, které často vystavují studenty nebezpečí nízké úspěšnosti.

Pocházeli z nízko-příjmového prostředí, neměli rodiče, kteří by dosáhli vyššího vzdělání, zažili předsudky založené na jejich původu, měli málo vzorů z podobného prostředí. Přesto byli tito studenti úspěšní, což naznačuje, že interakce mezi rizikovými a ochrannými faktory vedla k úspěšným výsledkům vzdělávání, což podporuje interakce mezi protektivními a rizikovými faktory, jak ji popisuje Coie et al. (1993, in Výrost, Slaměník, Sollárová 2019).

Další studií věnující se zkoumání resilience u studentů první generace vysokých škol je práce D. F. Davina, která je orientována především na protektivní faktory resilience u těchto studentů. Studie byla orientována na optimismus, sociální podporu, akademickou self-efficacy, náboženskou zbožnost a spiritualitu, neboť empirická literatura naznačovala, že z těchto faktorů mají vysokoškoláci největší prospěch ve svém studiu. Cílem bylo tedy zjistit, zda tyto faktory budou přispívat k vyšší odolnosti také u studentů první generace. Ukázalo se, že nejvýznamnějšími faktory u těchto studentů jsou optimismus, sociální podpora a akademická self-efficacy (Davino, 2013).

Tato studie zjistila významný vztah mezi optimismem a odolností studentů první generace, který naznačoval, že studenti první generace, kteří sami sebe vnímali jako odolnější, také sami sebe vnímali jako optimističtější než studenti první generace, kteří sami sebe vnímali jako méně odolné. To podporuje také výzkum M. Seligmana a jeho práce s dětmi a pozitivní psychologií (Seligman, 1995, in Davino, 2013).

Dále výsledky této studie naznačují významný pozitivní vztah mezi sociální podporou a odolností. Studenti první generace, kteří sami sebe vnímají jako odolnější, mají také tendenci hlásit vyšší úroveň sociální podpory, což koresponduje také se zjištěními předcházející studie. Vysokou potřebu sociální podpory u studentů první generace dokládá mnoho autorů (Barry, Hudley, Kelly, & Cho, 2009; Swenson, Nordstrom, & Hiester, 2008, in Jenkins, et al. 2013).

V neposlední řadě ze studie vyplývá pozitivní vztah mezi akademickou self-efficacy a odolností, což nabízí podporu Bandurova dřívějšího výzkumu naznačujícího vztah mezi vysokou self-efficacy a úspěšnou navigací ve stresových situacích nebo prostředích (Bandura, 1986, 1997, in Davino, 2013).

Dále je zde možné uvést Zimmermana (2000), který dospěl k závěru, že přesvědčení studentů o jejich akademických schopnostech hraje důležitou funkci v jejich motivaci k dosažení a v jejich výkonnosti. Propojením mezi koncepty self-efficacy a optimismem v souvislosti s resiliencí pak přináší longitudinální studie autorů Chemers, Ho a Garcia (2001, in Davino, 2013), kteří zjistili, že akademická self-efficacy a optimismus silně souvisely s výkonem a přizpůsobením, a to jak přímo – kdy měly vliv na akademické výsledky, i nepřímo – prostřednictvím očekávání a vnímání zvládání výkonu ve třídě, což mělo pozitivní vliv na stres a zdraví a také celkovou spokojenost a odhodlání zůstat ve škole.

Poslední studií, kterou zde chci uvést, je studie zabývající se způsoby, jak vysokoškoláci první generace získávají odolnost. Tato studie se zabývá zejména sociální oporou, která, jak je uvedeno výše, je velmi významným faktorem přispívajícím k resilienci vysokoškolských studentů první generace. Orientuje se především na udržování a využívání komunikačních sítí, potvrzení ukotvení identity, vytváření produktivní činnosti na pozadí negativních emocí, osvojení alternativního usuzování, které je potřebné ke komunikaci s fakultou, a utvoření pocitu normality v prostředí vysoké školy skrze rozhovory s rodinou, vrstevníky, fakultami a univerzitními zaměstnanci, což vychází z teorie Buzzanella (2010, 2018, in Nelson, 2020) a jeho pěti procesů odolnosti.

Ze studie vyplývá, že všechna témata kromě utváření pocitu normality zahrnovala jako zdroj, z něhož studenti první generace čerpali, rodinu, vrstevníky, fakulty a univerzitní zaměstnance. V případě utváření pocitu normality byla nevyhovujícím zdrojem pouze rodina, což není příliš překvapivé vzhledem k tomu, že rodiny vysokoškolských studentů první generace nemají zkušenosti z vysoké školy, na které by mohly odkazovat při komunikaci se svými dětmi, v procesech přijímání vysokoškolské zkušenosti. I zde se mohla projevit „dvousečnost“, jak ji popisují Gibbons, Rhinehart, Hardin (2019) ve smyslu emocionální podpory rodičů a tlaku očekávání, že budou studovat, ve spojení s nedostatkem porozumění jejich vysokoškolské zkušenosti. Nejvíce se studenti první generace v této studii zapojovali do procesu udržování a využívání komunikačních sítí, který je jedním z procesů napomáhajících utváření resilience.

V této oblasti jim byly nápomocny všechny tři zdroje – rodina (studenti první generace čerpali ze svých úzkých rodinných vazeb během stresových událostí – ať už šlo o sdělování obav ohledně jejich platové třídy, finanční pomoc či důležitá rozhodnutí, studenti první generace často oslovovali a byli kontaktováni rodiči, prarodiči a sourozenci); vrstevníci (kteří jim poskytovali příležitosti pro spojení, podporu a soustrast nad vysokoškolskými nepřízněmi osudu, a na které se mohli obrátit při pocitech strádání) i fakulty a univerzitní zaměstnanci (na které se obraceli především pro získání emocionální podpory, poradenství a vedení) – které přispěly k ustavení procesu resilience u studentů první generace (Nelson, 2020).

## **5.1 Protektivní faktory resilience u vysokoškolských studentů první generace**

Rizikové faktory přispívající ke zvýšení stresu, snížení resilience a pravděpodobnosti horších studijních výsledků či hrozbě nedokončení studia již byly popsány výše. V této kapitole bych se ráda soustředila na protektivní faktory, které vyplývají z předcházejících studií a které jsou relevantní pro můj vlastní výzkum.

Z výše uvedených studií vyplývá velká potřeba sociální podpory (5.1.1.) u studentů první generace, která jim napomáhá zvládat náročné životní situace, překonávat nejrůznější stresory z prostředí a jejíž chybění může negativně ovlivňovat jimi vnímanou resilienci a vést k mnoha nepříznivým důsledkům (Davidson, 2016; Davino, 2013; Nelson, 2020). Akademická self-efficacy (5.1.2.) se ukázala být dalším významným faktorem v souvislosti s resiliencí těchto studentů, ovlivňující také jejich sebedůvěru, motivaci ke studiu a napomáhající zvládat nepříznivé životní situace (Davino, 2013). Optimismus (5. 1. 3.) v souvislosti s resiliencí se ukázal být dalším protektivním faktorem, díky němuž studenti první generace dosahovali úspěchu navzdory obtížím, kterým čelili (Davidson, 2016; Davino, 2013).

V této souvislosti Luthans, Youssef a Avolio (2007, in Khan & Husain, 2010) identifikovali čtyři faktory pozitivního psychologického zdraví: self-efficacy, naděje, optimismus a resilienci, které jsou (s výjimkou naděje, která může být ale zprostředkována v rámci sociální podpory) v souladu s faktory, které jsou zde uvedeny.

Tyto pozitivní psychologické silné stránky souvisejí s vynakládáním potřebného úsilí na úspěch ve vývojově relevantních úkolech (self-efficacy), s pozitivním hodnocením událostí (optimismus), zapojením se do cíleného chování (naděje) a vytrvalostí navzdory nezdarům nebo obtížím (resilience) (Luthans, et al., 2007, in Khan & Husain, 2010).

### **5.1.1 Sociální podpora**

Sociální podporu lze definovat jako informaci, která vede jednotlivce k přesvědčení, že je o něj pečováno a že je milován a je ceněným členem sítě vzájemných závazků (Cobb, 1976, in Khan & Husain, 2010). Pro vysokoškolské studenty první generace je důležité vytvořit si kolem sebe podpůrnou sociální síť rodinných, přátelských, popřípadě mentorských vztahů, které jim mohou poskytnout možnost opory v případě těžkostí a potřeby. Sociální podpora pomáhá rozvíjet pozitivní silné stránky a subjektivní pohodu studentů při jejich přípravě na to, aby mohli čelit výzvám života (Khan & Husain, 2010), a může být také důležitou složkou úspěšného přechodu studentů do vysokoškolského prostředí (Hays & Oxley, 1986, in Khan & Husain, 2010). Výzkum dále ukazuje, že vysoká míra podpory zejména v prvním roce vysoké školy předpovídá u studentů první generace úspěšné výsledky (Engle & Tinto, 2008, in Aruguete et al. 2017). I když některé výzkumy naznačují, že studentům první generace chybí sociální podpora (v důsledku chybění vysokoškolského vzdělání rodičů a z něho plynoucí nedostatečné pochopení vysokoškolské zkušenosti (Bryan et al., 2011; Cabrera & La Nasa, 2001; Perna & Titus, 2005; Wolf et al., 2009, in Davidson, 2016) či že pro první generaci vysokoškolských studentů může být obtížnější navázat vztahy s vrstevníky a vytvořit si tak podpůrnou sociální síť vzhledem k jejich kulturním rozdílům od jejich vrstevníků, kteří nejsou studenty první generace (Swenson, Nordstrom, & Hiester, 2008, in Jenkins, et al. 2013), jiní akademici tvrdí, že sociální podpora může být pro studenty s tímto zázemím stejně důležitá jako pro každého jiného studenta (Čeja, 2004; Nuñez, 2005; Palmer et al., 2011, in Davidson, 2016). Jisté ale zůstává, že vysokoškolští studenti první generace ze sociální podpory velmi profitují a je jedním z hlavních protektivních faktorů resilience u této skupiny vysokoškoláků.

### 5.1.2 Akademická self-efficacy

Self-efficacy je termín, se kterým původně přišel Bandura (1977), a označuje osobní úsudek o schopnostech člověka organizovat a provádět kroky k dosažení stanovených cílů. Snažil se posoudit její úroveň, obecnost a sílu napříč činnostmi a kontexty. Úroveň vlastní účinnosti se vztahuje k její závislosti na obtížnosti konkrétního úkolu, obecnost se týká přenositelnosti přesvědčení o vlastní účinnosti napříč činnostmi a síla vnímané účinnosti se měří mírou jistoty při plnění daného úkolu. Existují důkazy (Bandura, 1997, in Zimmerman, 2000), že studenti s vysokou self-efficacy se snáze zapojují, tvrději pracují, vytrvají v dané činnosti déle a mají méně nepříznivých emocionálních reakcí, když narazí na potíže, než ti, kteří pochybují o svých schopnostech. Přesvědčení studentů o jejich účinnosti při zvládání akademických úkolů je může ovlivnit i emocionálně, snížením jejich stresu, úzkosti a deprese (Bandura, 1997, in Zimmerman, 2000). Ačkoli mnoho studií poukazuje spíše na sníženou akademickou self-efficacy studentů první generace vysokých škol a vyšší pravděpodobnost horších studijních úspěchů (např. Robbins, Le, Davisi, Lauvere, Langley, & Carlstrom, 2004, in Rubin, Evans, & McGuffog, 2019), část literatury o těchto studentech uvádí důkazy o jejich odolnosti a self-efficacy v průběhu studia (Reyes, 2012, in Ives, Castillo-Montoya, 2020), díky čemuž dosahují akademického úspěchu (Evans, 2013, in Ives, Castillo-Montoya, 2020).

### 5.1.3 Optimismus

Optimismus pojímaný jako stabilní osobnostní charakteristika má významné důsledky pro způsob, jakým lidé regulují své jednání (Scheier & Carver, 1985). Autoři hovoří o dispozičním optimismu jakožto schopnosti očekávat a usilovat o pozitivní výsledky ve stresujících životních podmínkách nebo prostředí. Na rozdíl od dispozičních pesimistů, kteří obecně očekávají negativní výsledky, mají optimistické výhledy tendenci tlumit negativní účinky stresu. Scheier & Carver (1985) dále zjistili pozitivní korelaci optimismu s náznaky aktivního zvládání, s vypracováním strategií zvládání a s hledáním sociální podpory. To podporují i výsledky výzkumů u vysokoškoláků, kde vysoký optimismus koreloval s velmi dobrými sociálními vztahy.



Tyto výsledky mohou spojovat sociální podporu s optimismem způsobem, který může být pro studenty první generace náročný, protože mají tendenci se méně sociálně angažovat ve vysokoškolském sociálním prostředí (Pike & Kuh, 2005, in Davino, 2013).

Seligman zkoumal optimismus v kontextu vysvětlujícího stylu, který dále konceptualizoval jako způsob, jak vysvětlit příčiny špatných událostí. Lidé s pozitivním vysvětlujícím stylem mají tendenci vysvětlovat špatné události jako vnější, nestabilní a se specifickými příčinami, a naopak pesimističtí lidé mají tendenci pohlížet na špatné události jako zapříčiněné vnitřními, stabilními a globálními faktory (Peterson & Seligman, 1984). V důsledku toho mají odolní lidé tendenci být optimističtí tím, že využívají pozitivní vysvětlující styl jako způsob, jak se ochránit před stresory a nepříznivými událostmi.

Na základě výzkumů se optimismus jeví jako protektivní faktor, který umožňuje studentům být odolní, když čelí negativním životním událostem (Hirsch, Wolford, LaLonde, Brunku, & Parker-Morris, 2009, in Davino, 2013). Odolní studenti první generace využívají optimismu, aby jim pomohl vyrovnat se s potenciálními stresory vysokoškolského prostředí, prostředí, které je pro ně v mnoha ohledech více skličující ve srovnání se studenty jiné než první generace, kteří obvykle dostávají rady ohledně vysokoškolské zkušenosti od svých rodičů (Davino, 2013).

## **6 Souhrn východisek teoretické části**

Vysokoškolští studenti první generace jsou vzhledem ke svému statutu prvního člena své rodiny, studujícího na vysoké škole, ohroženi mnoha faktory, které mohou přispívat k jejich nižší připravenosti na vysokoškolské vzdělávání (např. Bui, 2002; Reid & Moore III, 2008; Shields, 2002, in Rubin, Evans, & McGuffog, 2019), kvůli nižší sociální podpoře v důsledku chybění vysokoškolského vzdělání rodičů a z něho plynoucí nedostatečné pochopení vysokoškolské zkušenosti (Bryan et al., 2011; Cabrera & La Nasa, 2001; Perna & Titus, 2005; Wolf et al., 2009, in Davidson, 2016), a potažmo k nižšímu sociálnímu statusu je u nich vyšší pravděpodobnost komplikovanější sociální integrace, což u těchto studentů způsobuje symptomy deprese a může vést až k nižší pravděpodobnosti zakončení studia získáním titulu (Robbins et al., 2004, in Rubin, Evans, & McGuffog, 2019).

Existuje tedy mnoho vnějších faktorů, které studentům první generace znesnadňují nástup i setrvání na vysoké škole, objevují se však již také alternativní výzkumy, které poukazují na self-efficacy a resilienci vysokoškolských studentů první generace, což jsou vlastnosti, které jim napomáhají odolávat nepřízním a okolnostem, spojeným s jejich původem z rodin bez vysokoškolského vzdělání (jako je rodinné zázemí, sociální status atp.) aby se tak nestaly překážkou jejich budoucího úspěchu (Alvarado, Spataru, Woodbury, 2017; Azmitia, Sumabat-Estrada, Cheongu, & Covarrubias, 2018, in House, Neal & Kolb, 2020).

A právě proto se ve svém výzkumu zaměřuji na resilienci v souvislosti se studenty, jejichž rodiče nemají vysokoškolské vzdělání. V původních definicích resilience se o ní hovoří spíše jako o „osobnostním rysu či charakteristice, obvykle jako schopnost vypořádat se účinně se stresem a nepřízní“ (Anthony, Cohler, 1987; O’Grady, Metz, 1987; Grotberg, 1995; též např. Brooks, 2005, in Šolcová, 2009, s. 11), pokračující výzkum ale přinesl poznatky o tom, že: „resilience potřebuje k tomu, aby se rozvinula, čas, prochází různými výkyvy a změnami. Je závislá na obsahu a kontextu“ (Kebza & Šolcová, 2015, s. 6).

Resilienci tak ovlivňují interní systémy (učení, attachmentu, vnitřní motivace, odpovědi na stres a systém seberegulace) a externí systémy (rodina, škola, vrstevníci, kultura a společnost) a protektivní (případně rizikové) faktory, kterými na jedince působí (Masten & Obradović, 2006), což zohledňuji i ve své práci, kde se snažím si všimnout interních i externích systémů resilience participantů a interakcí mezi nimi.

Kromě výše zmíněných se v poli negativních faktorů může jednat také o imposter syndrom, který může vznikat na základě úzkosti z hodnocení (Parkman, 2016), nízké orientace na úspěch (King & Cooley, 1995, in Parkman, 2016), perfekcionismu (Cusak, et al., 2013, in Parkman, 2016) či vnímané konkurence v rámci třídy (Canning et al., 2020); perfekcionismus (především perfekcionismus, zaměřený na obavy z hodnocení), který má nepříznivý vliv na psychologickou pohodu, včetně deprese, úzkosti či beznaděje a vede tak ke zvýšené míře vyčerpání a pravděpodobnosti vyhoření (Lee & Anderman, 2020) či přístupy ke studiu ve smyslu *deep/surface learning* (hluboké/povrchové učení), které mohou souviset s mírou vlastního intelektuálního a osobního rozvoje studentů a také se spokojeností s vysokou školou (Laird et al., 2008).

V poli pozitivních faktorů nejvýrazněji působí (1) sociální podpora, (2) akademická self-efficacy a (3) optimismus, na které jsem se ve svém výzkumu rozhodla zaměřit, jako na faktory, přispívající k vyšší odolnosti studentů první generace. (1) Ze studií vyplývá mimořádný přínos sociální podpory ze strany rodin, mentorů, pedagogů a vrstevníků, který je klíčovým prvkem na cestě studentů první generace k dosažení dobrých výsledků a přispívající k vyšší odolnosti vůči stresovým situacím (Davidson, 2016). (2) Studenti s vysokou self-efficacy se snáze zapojují, tvrději pracují, vytrvají v dané činnosti déle a mají méně nepříznivých emocionálních reakcí, když narazí na potíže, než ti, kteří pochybují o svých schopnostech (Bandura, 1997, in Zimmerman, 2000). (3) Optimismus souvisí se schopností vypracovat strategie zvládání a s hledáním sociální podpory (Scheier & Carver, 1985), což podporují i výsledky výzkumů u vysokoškoláků, kde vysoký optimismus koreloval s velmi dobrými sociálními vztahy (Davino, 2013).

Propojení mezi koncepty self-efficacy a optimismem ve spojení s resiliencí objevili např. autoři Chemers, Ho a Garcia (2001, in Davino 2013), kteří zjistili, že akademická self-efficacy a optimismus silně souvisely s výkonem a přizpůsobením, a to jak přímo – kdy měli vliv na akademické výsledky, i nepřímo – prostřednictvím očekávání a vnímání zvládání výkonu ve třídě, což mělo pozitivní vliv na stres a zdraví a také celkovou spokojenost a odhodlání zůstat ve škole. Ve své práci tyto předpoklady zohledňuji a hledám souvislosti u účastníků mého výzkumu.

## **II. Empirická část**

### **7 Metodologie**

V této kapitole je představena a charakterizována užitá metodologie. V základu je třeba uvést základní znaky zvoleného typu výzkumu s jeho přednostmi i možnými nedostatky. V další části se věnuji stanovení výzkumného problému, cíle studie a výzkumných otázek, na které navazuje popis způsobu výběru participantů a následně i výsledného výzkumného vzorku. Dále představuji proces sběru dat a jejich následné vyhodnocení a interpretaci.

## 7.1 Kvalitativní výzkum

Se zřetelem k tématu bakalářské práce, byl pro zpracování výzkumu zvolen kvalitativní přístup. Kvalitativní výzkum má za cíl hlubší porozumění zkoumané skutečnosti. V centru zájmu kvalitativních přístupů je především sociální kontext, v němž jsou jedinci zakotveni, specifické a individuální vzorce chování a prožívání v životních situacích, jichž jsou účastníky. Miovský (2006) definuje kvalitativní přístup jako: „přístup využívající principů jedinečnosti a neopakovatelnosti, kontextuálnosti, procesuálnosti a dynamiky a v jehož rámci cíleně pracujeme s reflexivní povahou jakéhokoli psychologického zkoumání.“ V průběhu kvalitativního výzkumu utváří výzkumník celostní obraz, zkoumá různé pasáže literatury, podává zprávu o postojích zkoumaných osob, které vychází z výzkumu v přirozeném prostředí (Creswell, 1998, in Hendl, 2016). „V jeho průběhu nevznikají pouze výzkumné otázky, ale také hypotézy i nová rozhodnutí, jak modifikovat zvolený výzkumný plán a pokračovat při sběru dat i jejich analýze.“ (Hendl, 2016, s. 50). Z výše uvedených charakteristik a možností, které kvalitativní výzkum nabízí, tedy vyplývá má volba typu výzkumu. Tento typ výzkumu umožňuje snazší a hlubší proniknutí do životních souvislostí vysokoškolských studentů první generace a zároveň zaměření na způsob konstruování resilience u jednotlivého účastníka, vycházející z jeho jedinečné zkušenosti.

Kvalitativní výzkum má své přednosti i nedostatky, které bych zde pro úplnost také ráda uvedla. Jeho přednostmi jsou možnost získat zevrubné, detailní a hloubkové pochopení jevů, týkajících se jedince, skupiny či fenoménu v kontextu, v němž jsou zkoumány. Zároveň lze s jeho pomocí jevy srovnávat, pozorovat vývoj v čase, rozvíjet teorie či zkoumat kauzalitu. Kvalitativní výzkum je dále také nápomocný při prvotním zkoumání jevů, jejichž platnost může být dále ověřována kvantitativními výzkumy. Vyznačuje se flexibilitou, díky níž je možné vymezené výzkumné otázky měnit a doplňovat, provádět sběr dat a zároveň jejich analýzu, díky čemuž může docházet přímo v procesu k jejich selekci. Rozličnost metod a různorodé možnosti analýzy nasbíraných dat jsou předností i nedostatkem tohoto typu výzkumu, který tak poskytuje značnou míru volnosti, kvůli čemuž ale může zároveň výzkum působit méně transparentně (Hendl, 2016).

Mezi jeho nedostatky, na které jsem se v průběhu svého výzkumu snažila brát zřetel, jsou především nemožnost aplikovatelnosti získaných dat na celou populaci či do jiného prostředí, obtížnost testování hypotéz a předpovídání jevů, časová náročnost sběru dat a průběhu analýzy a v neposlední řadě také ovlivnitelnost výzkumu badatelem a jeho osobním zázemím, individuální historií či subjektivními preferencemi (Hendl, 2016).

## **7.2 Stanovení výzkumného problému, cíle studie a výzkumných otázek**

K definování výzkumného problému vedly konzultace s vedoucí mé bakalářské práce, díky kterým jsme identifikovaly tzv. „research gap“ neboli chybějící oblast výzkumu, kterou jsem se rozhodla zaplnit vlastní studií. Tématem mé práce se tak stali vysokoškolští studenti první generace a jejich resilience, která může být ovlivněna mnoha faktory, které vyplývají z jejich statutu prvního člena své rodiny, který studuje na vysoké škole. Má bakalářská práce se proto snaží odpovědět na tyto výzkumné otázky:

- 1. Jakým způsobem je konstruována resilience studentů první generace? Jaké faktory přispívají k jejich resilienci?*
- 2. Jakým způsobem reflektují své minulé a aktuální zkušenosti (se studiem, poskytovanou oporou) ve vztahu k osobní resilienci?*
- 3. Jak tito studenti zvládají studium na VŠ, z hlediska subjektivně vnímané míry náročnosti/úspěchu při zvládání?*

Cílem studie je pak postihnout faktory přispívající k resilienci těchto studentů a vedoucí ke konstrukci odolnějších strategií zvládání nepříznivých situací a stresu. Snahou je také zachytit jejich dřívější a současné zkušenosti se studiem, zvládáním náročných událostí a sociální oporou v souvislosti s jejich osobní resiliencí. V centru zájmu stojí také subjektivní prožívání obtížnosti studia a jejich zkušenost s úspěchem.

## **7.3 Popis způsobu výběru participantů a výsledného výzkumného vzorku**

S ohledem na cíl studie a výzkumné otázky byly stanoveny podmínky pro účast participantů ve výzkumu. Cílovou skupinou mého výzkumu měli být studenti prezenčně studující 2. – 4. ročník bakalářského studijního programu na jakékoli vysoké škole, což bylo poté, vzhledem k nástupu pandemie koronaviru a ztížení podmínek pro hledání

participantů, přehodnoceno na studenty bakalářského programu studující humanitní zaměření. Současně se jednalo o studenty první generace, jejichž rodiče nemají vysokoškolské vzdělání a účastníci tak byli prvním ze své rodiny, studujícím na vysoké škole.

Výzkumný vzorek byl vybrán za pomoci metody sněhové koule a prostého záměrného (účelového) výběru, který se řadí k nepravděpodobnostním metodám volby výzkumného souboru, typickým pro kvalitativní výzkum (Miovský, 2006). Nejprve byla využita metoda sněhové koule, která napomohla získat prvotní kontakty s potenciálními účastníky výzkumu. Mezi prvními participanty se nacházeli moji spolužáci na katedře, díky nimž jsem získala kontakty na další potenciální účastníky. Z důvodu ztížení hledání participantů, kvůli nastupující pandemii koronaviru, jsem dále využila také facebookové skupiny humanitně orientovaných studijních programů, kde jsem vyvěsila inzerát s poptávkou účastníků pro mou studii a kritérii, která by měli splňovat. V dalším kroku jsem využila metodu prostého záměrného výběru, která mi umožnila mezi eventuálními aktéry vybrat ty, kteří naplňují mnou stanovená kritéria a byli tudíž považováni za vhodné adepty a sami si zvolili svou účast ve výzkumu. Kvůli ztíženému hledání participantů byl výsledný vzorek složen z větší části studenty mé vlastní fakulty, kteří ale pocházeli z rozmanitých oborů v rámci učitelství a jednooborové psychologie. Rozhovory byly vedeny s 10 osobami, přičemž byla snaha zachovat rozličnost oborů v rámci humanitně orientovaných studijních programů, avšak se nepovedlo dodržet genderovou vyváženost. Účastníky byli studenti ve věku 21–24 let, studující 2. – 4. (5.) ročník bakalářského studijního programu, kdy nebylo podstatné, zda se jedná o první bakalářské studium, či zda změnili v průběhu své studijní dráhy obor/vysokou školu. Zároveň pro výběr nebylo překážkou ani studium více oborů současně. Dále pro úplnost uvádím přehled účastníků spolu s krátkým představením.

### **7.3.1 Základní představení participantů**

#### **Beáta (23 let)**

Studovala čtyřleté jazykově orientované gymnázium, v současnosti studuje 5. rokem historii umění na univerzitě ve Spojeném království. Bakalářské studium prodlužuje

(běžná doba studia bakalářského studijního programu jsou 4 roky) kvůli psychickým problémům v důsledku přílišného stresu. Vzhledem k situaci ohledně koronaviru dokončuje 5. ročník distančně v České republice. Kvůli velkému studijnímu vytížení nepracuje.

#### **Debora (23 let)**

Studovala čtyřleté gymnázium a SOŠ ekonomicky orientované, má již dokončené vyšší odborné studium publicistiky a v současnosti studuje dvojbor ve 2. ročníku na pedagogicky orientované fakultě. Nemá žádnou stálou práci, ale příležitostně (když se jí, díky jejímu publicistickému vzdělání, vydavatelé ozvou) píše články pro časopisy či internetové zdroje.

#### **Diana (23 let)**

Studovala umělecky orientovanou střední školu, zakončenou maturitní zkouškou, po které následovalo započaté studium umělecky orientované fakulty vysoké školy, které však nedokončila. K současnému studiu se rozhodla na základě pracovní zkušenosti, kterou vyplnila prostor mezi ukončeným a nově započatým studiem. V současnosti studuje 2. ročník na fakultě orientované na poradenství ve vzdělávání. Ke studiu si přivydělává prací v kavárně, studium považuje za pokus, který je možné kdykoli ukončit a jít znovu pracovat.

#### **Eva (22 let)**

Studovala osmileté přírodovědně zaměřené gymnázium, které příliš nevyhovovalo jejímu spíše humanitnímu zaměření. Po ukončení gymnázia přímo nastoupila na vysokou školu. V současnosti studuje dvojbor ve 2. ročníku na pedagogicky orientované fakultě. Při studiu střední školy musela ze zdravotních důvodů přerušit studium, ke kterému se následně vrátila a úspěšně jej dokončila. Ke studiu si přivydělává občasným doučováním dětí ve svém oboru studia, nejedná se ale o nezbytný zdroj příjmů.

#### **Hana (23 let)**

Studovala zdravotně orientovanou střední školu, zakončenou maturitní zkouškou, po které následoval neúspěšný pokus o přijetí na vysokou školu, kvůli nedostatku zkušeností z praxe, které byly vyžadovány. Nastoupila proto na rok na jinou školu a připravovala se na opětovně přijímací zkoušky na daný obor.

V současnosti studuje 4. ročník bakalářského studia zdravotně orientované fakultě. Bakalářské studium prodlužuje z důvodu nedokončení předmětů a praxí, potřebných k zakončení studia. Ke studiu si přivydělává prací v administrativě, nejedná se ale o nezbytný zdroj příjmů.

#### **Johana (24 let)**

Studovala čtyřleté jazykově orientované gymnázium, v současnosti studuje 3. ročník jednooborového studia na pedagogicky orientované fakultě a zároveň 4. ročník bakalářského studia na humanitně orientované fakultě. Bakalářské studium na jedné ze škol prodlužuje z důvodu nedokončení bakalářské práce a zároveň náročnosti studia obou škol zároveň. Ke studiu si přivydělává příležitostnou prací v primární prevenci a promotérství.

#### **Karolína (23 let)**

Studovala čtyřleté gymnázium, po kterém následoval neúspěšný pokus o přijetí na vysokou školu a rok strávený prací, spolu se současnou přípravou na vybraný obor. V současnosti studuje 3. ročník jednooborového studia na pedagogicky orientované fakultě. Ke studiu má několik prací, kvůli nimž odsouvá studium na „druhou kolej“. Postupně ale dochází k poznání důležitosti vzdělání, uvědomění osobní hodnoty studia a snaze vybalancovat studijní a pracovní vytížení.

#### **Kamila (23 let)**

Studovala čtyřleté gymnázium, po kterém nastoupila na humanitně orientovanou fakultu, kde nyní studuje 4. ročník bakalářského studia. Bakalářské studium prodlužuje z důvodu nedokončení předmětů, potřebných k zakončení studia a nedokončení bakalářské práce. Svou roli v prodloužení studia sehrála také chybějící seberealizace ve studiu, která je přítomna již od jeho počátku, spolu s chybějící sociální podporou a anonymním prostředím školy. Ke studiu nepracuje.

#### **Libor (21 let)**

Studoval čtyřleté esteticko-výchovně orientované gymnázium, ze kterého přímo nastoupil na vysokou školu. V začátcích se potýkal s velkým chyběním podpory od rodičů v oblasti pochopení vysokoškolské zkušenosti a možnosti se na ně obrátit pro radu. V současnosti studuje dvojbor ve 3. ročníku na pedagogicky orientované fakultě.



Ke studiu nepracuje, s výjimkou letních brigád, které slouží pouze k přilepšení.

### **Viktorie (21 let)**

Studovala obchodně orientovanou střední školu, zakončenou maturitní zkouškou, ze které přímo nastoupila na vysokou školu, kam byla přijata dodatečně. Toto spolu s faktem, že nepřichází z gymnázia, v ní vyvolávalo pochybnosti o její studentské identitě a snaze o její vyjednávání v průběhu studia. V současnosti studuje dvojbor ve 2. ročníku na pedagogicky orientované fakultě. Ke studiu nepracuje.

### **Tabulka 1**

*Charakteristika participantů výzkumu*

<b>Jméno/ pseudonym</b>	<b>Věk</b>	<b>Fakulta, ročník studia</b>	<b>Práce při studiu</b>	<b>Střední škola</b>	<b>Vzdělání matky</b>	<b>Vzdělání otce</b>	<b>Popis obce původu</b>
<b>Beáta</b>	23	Umělecká 5. ročník	Ne	Čtyřleté gymnázium	SOŠ s maturitou	SOŠ s maturitou	Malá vesnice
<b>Debora</b>	23	Pedagogická 2. ročník	Občasné	Čtyřleté gymnázium	SOU (vyučena)	SOU (vyučen)	Malé město
<b>Diana</b>	23	Poradenství ve vzděláv. 2. ročník	Ano	Střední odborná škola	SOU (vyučena)	SOŠ s maturitou	Vesnice
<b>Eva</b>	22	Pedagogická 2. ročník	Občasné	Osmileté gymnázium	Základní vzdělání	SOU (vyučen)	Vesnice
<b>Hana</b>	23	Zdravotnická 4. ročník	Ano	Střední odborná škola	SOU (vyučena)	SOU (vyučen)	Velké město
<b>Johana</b>	24	Pedagogická 3. ročník Humanitní 4. ročník	Občasné	Čtyřleté gymnázium	SOŠ s maturitou	SOŠ s maturitou	Vesnice
<b>Karolína</b>	23	Pedagogická 3. ročník	Ano	Čtyřleté gymnázium	SOŠ s maturitou	SOŠ s maturitou	Velké město
<b>Kamila</b>	23	Humanitní 4. ročník	Ne	Čtyřleté gymnázium	SOŠ s maturitou	SOŠ s maturitou	Malé město
<b>Libor</b>	21	Pedagogická 3. ročník	Ne	Čtyřleté gymnázium	SOŠ s maturitou	SOŠ s maturitou	Velké město
<b>Viktorie</b>	21	Pedagogická 2. ročník	Ne	Střední odborná škola	SOŠ s maturitou	SOU (vyučen)	Městys

## **7.4 Metoda sběru dat**

Ke sběru dat pro svou práci jsem využila několik na sebe navazujících metod, které se dále prolínají ve vyhodnocení a analýze, čímž se doplňují navzájem a přispívají k hlubšímu pochopení vnímané resilience u studentů první generace. Ke sběru dat byly využity individuální trajektorie studia jednotlivého participanta, Krátká škála resilience a polostrukturované rozhovory nad dosavadní vysokoškolskou studijní dráhou účastníků a otázkami zvládání náročných situací a odolnosti v průběhu studia. Vzhledem k probíhající vlně pandemie koronaviru byly některé rozhovory spolu s ostatními užitými metodami realizovány online, čemuž byly materiály také náležitě uzpůsobeny.

### **7.4.1 Individuální trajektorie studia**

Cílem využití této metody bylo graficky zmapovat průběh studia participantů na vysoké škole a podpořit tak zjištění vyvstávající z rozhovorů. Inspirací pro využití této metody mi byla práce Lynn McAlpine, týkající se především studijních drah PhD studentů a začátku jejich výzkumné kariéry po dokončení studia (např. McAlpine & Amundsen, 2018). Do připravené předlohy, sestávající se ze svislé osy (znázorňující průběh studia na VŠ od jeho počátku, po okamžik konání rozhovoru) a vodorovné osy (znázorňující míru positivity prožívání vysokoškolského studia), spolu se šrafovanou osou protínající svislou osu v jejím středu (naznačující neutrální rovinu požívání), měli participanté za úkol zakreslit křivku jejich dosavadního studia (od nástupu na vysokou školu, po konání rozhovoru) a umístit na ni významné body, které je ve studiu ovlivnily (pozitivně, neutrálně či negativně).

## Obrázek 1

*Vzor individuální trajektorie studia*



Kvůli probíhající vlně pandemie koronaviru, byl sběr dat částečně realizován online formou, což v případě individuální trajektorie studia znamenalo její doplnění o instrukci (zahrnující i příklady), jak studijní křivku zakreslit. Zároveň zde byla snaha, aby participant nepřistupovali ke křivce studia s předem utvořenými představami o jejích cílech a výsledcích a také byla snaha danými příklady účastníkům nepodsouvat očekávaná témata, kterým by se měli věnovat.

### 7.4.2 Krátká škála resilience

Krátká škála resilience byla využita k doplnění a podpoření dat, která byla nasbírána pomocí rozhovorů a individuální trajektorie studia. Jedná se o český překlad anglické The Brief Resilience Scale; Smith et al. (2008). Autoři vyvinuli stručnou stupnici odolnosti, která umožňuje spolehlivě posoudit individuální odolnost a hodnotit schopnost navrátit se po stresové události zpět do stavu před ní (*bounce back from stress*), k čemuž se snažili využít co nejméně položek potřebných k vytvoření spolehlivého měřítka pro jednotnou konstrukci. Závěrečné položky byly vybrány ze seznamu potenciálních položek na základě zpětné vazby členů výzkumného týmu a pilotního testování s vysokoškolskými studenty. Škála obsahuje stejný počet pozitivně i negativně

formulovaných položek, aby se snížily účinky sociální vhodnosti a pozitivní reakční předpojatosti (Smith et al., 2008).

Krátká škála resilience zahrnuje šest položek, přičemž položky 1, 3, a 5 jsou formulovány kladně, a položky 2, 4 a 6 jsou formulovány negativně. Hodnocena je pomocí pětibodové Likertovy škály, od „rozhodně nesouhlasím“ po „rozhodně souhlasím“. K jejímu vyhodnocení se užívá reverzní kódování položek 2, 4, a 6 a nalezení průměru všech šesti položek. Pro zadávání škály se užívají tyto pokyny: „Uveďte, do jaké míry souhlasíte s každým z následujících tvrzení, a to pomocí následující stupnice: 1 = rozhodně nesouhlasím, 2 = nesouhlasím, 3 = ani souhlasím, ani nesouhlasím, 4 = souhlasím, 5 = rozhodně souhlasím“ (Smith et al., 2008).

## Obrázek 2

### *Krátká škála resilience*

	Rozhodně nesouhlasím	Nesouhlasím	Ani souhlasím ani nesouhlasím	Souhlasím	Rozhodně souhlasím
1. Po náročných životních obdobích se většinou rychle vzpamatuji.	1	2	3	4	5
2. Je pro mě těžké překonávat stresující události.	1	2	3	4	5
3. Netrvá mi dlouho zotavit se ze stresující události.	1	2	3	4	5
4. Když se stane něco zlého, je pro mě těžké se rychle vrátit do původního stavu.	1	2	3	4	5
5. Těžkými časy obvykle procházím s lehkostí.	1	2	3	4	5
6. S životními překážkami se většinou vypořádávám dlouhou dobu.	1	2	3	4	5

Sběr dat byl, kvůli probíhající vlně pandemie koronaviru, částečně realizován online formou, což v případě Krátké škály resilience znamenalo pouze doplnění úvodních pokynů do souboru, v němž byla škála participantům zaslána k vyplnění.

### 7.4.3 Rozhovory

Za hlavní metodou sběru dat byly zvoleny polostrukturované (semistrukturované) rozhovory, které jsou pravděpodobně nejužívanější podobou interview, protože dokáží do jisté míry vyvážit nedostatky jak nestrukturovaných, tak i plně strukturovaných rozhovorů (Miovský, 2006). Tento typ rozhovoru mi dále umožnil si předem připravit okruhy otázek, kterým jsem se chtěla během rozhovoru věnovat, ale zároveň ponechával prostor pro volné vyjádření participantů k danému tématu a doplnění tak mnou stanovených okruhů o nová témata, která původně nebyla v centru zájmu výzkumu.

Sběr dat probíhal od začátku listopadu do konce prosince 2020, přičemž poslední 2 rozhovory byly realizovány kvůli průběhu zkouškového období začátkem března 2021. Cílem bylo, vzhledem k vybranému tématu (resilience) realizovat rozhovory mimo zkouškové období, v němž by pravděpodobně mohlo dojít ke zkreslení výsledků, v důsledku zvýšené míry stresu. V důsledku probíhající vlny pandemie koronaviru probíhala většina rozhovorů online formou, pouze 4 byly realizovány osobně. Setkání s účastníky byla domlouvána především prostřednictvím sociálních sítí, kdy jsem, vzhledem k situaci, navrhla každému z účastníků možnost online rozhovoru.

Osobní rozhovory probíhaly buď v domácím prostředí či v prostředí kavárny. Účastníci byli seznámeni s tématem, které bylo představeno, jako snaha o zmapování průběhu jejich studia na vysoké škole, vzhledem k vnímané resilienci a jejich statutu prvního člena rodiny, studujícího na vysoké škole. Setkání ve svém průběhu procházelo několika fázemi. Nejprve byli participanti seznámeni s tím, že náš rozhovor bude nahráván pro účely zpracování bakalářské práce a byli požádáni o udělení informovaného souhlasu. Zároveň byli ujištěni, že veškerá jimi poskytnutá data budou anonymizována, což zajistí jejich ochranu před možnou identifikací. Takto bylo zabezpečeno etické hledisko výzkumu. Následně byli účastníci dotazováni ohledně základních údajů o nich samotných, jejich odechozím studiu na střední škole a dosaženého vzdělání rodičů. Dále, ještě před začátkem rozhovoru samotného, byli požádáni o zakreslení jejich individuální studijní trajektorie, kterou měli poté vlastními slovy okomentovat. Rozhovor poté probíhal podle předem stanovených tematických okruhů, souvisejících s výzkumnými otázkami a cílem studie.

V případě, že se účastníci v rámci polostrukturovaného rozhovoru o některém tématu rozmluvili více dopodrobna, nepřerušovala jsem jejich vyprávění, až poté jsem je připravenými otázkami nasměrovala zpět k relevantním tématům. Po dokončení rozhovoru byli účastníci ještě požádáni o vyplnění Krátké škály resilience. Rozhovory se svou délkou pohybovaly v rozmezí kolem 35–60 minut v závislosti na komplexnosti výpovědí jednotlivých participantů. Každé setkání bylo zakončeno poděkováním za účast v mém výzkumu, popřáním hodně štěstí v dalším studiu a v případě, že účastníky zaujalo mé téma, tak také nabídka zaslání výsledků mé bakalářské práce.

Online rozhovory probíhaly skrze komunikační platformy Zoom nebo Skype a byly vedeny ve stejném duchu jako rozhovory osobní. Rozdílem bylo, že u online rozhovoru byl nahráván i obraz (nebylo nutností si zapínat kameru, ale s většinou aktérů jsme se shodli, že to pro nás bude takto příjemnější), takže bylo možné si zpětně připomenout i mimické a gestické projevy participantů. Dalším rozdílem bylo také to, že Krátká škála resilience a vzor individuální trajektorie studia (spolu s instrukcí a příklady, jak studijní křivku zakreslit) byli účastníkům zaslány ještě před uskutečněním rozhovoru.

## **7.5 Metody vyhodnocení a interpretace získaných dat**

### **7.5.1 Individuální medailonky resilience**

Individuální medailonky resilience jsou propojením individuální studijní trajektorie jednotlivého aktéra, spolu s informacemi z rozhovoru a Krátkou škálou resilience. Vzhledem k tomu, že resilience se vztahuje nejen k určité skupině, rodině či společnosti, ale také k jedinci (Šolcová, 2009), jsem se na základě zjištěných informací rozhodla každému aktérovi zmapovat vývoj a proces jeho odolnosti v průběhu studia.

V prvním odstavci jsou shrnuta hlavní témata, ovlivňující podobu studijní trajektorie v kontextu vnímané náročnosti a vnímané positivity/negativity daných událostí v průběhu studia. Druhý odstavec (na základě komentáře k individuální studijní trajektorii) podrobněji rozebírá jednotlivé významné body, které aktéry ve studiu ovlivnily. Třetí odstavec doplňuje významné body studijní trajektorie o poznatky z rozhovorů, které lépe vykreslují prožívání jednotlivých participantů, spolu s interpretacemi a možnými fenomény, působícími na resilienci jednotlivých účastníků.

Závěrečný odstavec porovnává studijní křivku s Krátkou škálou resilience a snaží se nalézt podobnosti/rozdíly v prožívání náročných situací a schopnosti navrátit se po náročné či stresové události zpět do stavu před ní. Jednotlivé medailonky budou uvedeny v přílohách bakalářské práce, zjištění vyplývající z jejich zpracování jsou uvedena dále v textu (8.1 *Individuální medailonky resilience podle typů studijních drah a zvládnání požadavků*).

### **7.5.2 Vyhodnocení Krátké škály resilience**

Krátká škála resilience byla vyhodnocena vytvořením tabulky, sestávající se z odpovědí jednotlivých participantů. Nejprve do ní byla zanesena hrubá data (přesné slovní odpovědi) vycházející ze zadané škály. V druhém kroku byly slovní odpovědi převedeny na číselné a následně, vzhledem ke kladné formulaci 1., 3. a 5. položky a negativně formulované 2., 4. a 6. položce, byly 2., 4. a 6. položka kódovány reverzně (tj. jejich původní hodnota byla převedena do opačné hodnoty Likertovy škály – např. z hodnoty 1 se tak stala hodnota 5). Výsledné odpovědi byly následně sečteny a vyděleny počtem položek, čímž byly získány souhrnné (průměrné) skóre resilience jednotlivých participantů. Platí zde, že čím vyšší skóre, tím vyšší odolnost. Dále byl zjištěn průměrný skór resilience za všechny účastníky, jakožto skupinu. Pro možnost porovnání byly také vypracovány nejvyšší možný skór, průměrný skór a nejnižší možný skór, který lze na základě odpovědí v Krátké škále resilience získat.

### **7.5.3 Vyhodnocování a analýza získaných dat z rozhovorů**

Vyhodnocování a interpretaci dat jsem prováděla pomocí tematické analýzy, která je typická svou pružností a přístupností i pro začínající výzkumníky. Tato metoda je často využívána a jsou dostupné různé její varianty. Já jsem se ve své práci rozhodla využít přístup zpracovaný V. Braun & V. Clarke (2006). Tematická analýza je metodou pro identifikaci, analýzu a odhalování vzorců (témat) v rámci shromážděných dat. Minimalisticky organizuje a popisuje data do (bohatých) detailů. Při analýze je možné postupovat induktivně (zaměřit se na význam, který je zakotven ve výslovných výpovědích, reinterpretační myšlenek druhých) nebo naopak deduktivně (teoretická orientace na data, kdy témata vychází z již existujících teorií).

Stěžejní výzkumná otázka je pak v takovémto případě stanovena předem. Mým záměrem bylo během analýzy rozpoznat procesy utváření resilience u vysokoškolských studentů první generace, a to jaké faktory přispívají k jejich odolnosti, v čemž jsem vycházela z již stanoveného teoretického rámce. Dalším krokem v analýze je volba, zda pracovat s explicitním obsahem dat, zjevnými či povrchovými významy (sémantický přístup) nebo latentní tvorbou schémat, zachycující implicitní významy (interpretativní přístup). Mým úsilím bylo odhalit, co se skrývá za výslovně řečeným, jaké obsahy je možné rozeznat v tom, jakým způsobem účastníci výzkumu hovoří o zkušenostech s vysokoškolským prostředím, prožíváním stresu, náročnosti různých situací a faktorech, které jim tyto situace pomáhají překonávat, a mít tak možnost porozumět získaným datům v širších spojitostech.

Pro analýzu je důležité vědět, proč volíme daný přístup, jak budeme postupovat a jaké jsou závěry, vyplívající z využitých prostředků. Braun & Clarke (2006) přinesly ve své práci popis tematické analýzy krok za krokem, což mi poskytlo, jakožto začátečníkovi, užitečný návod a oporu v tom, jak pracovat s daty z mých vlastních rozhovorů. Proces analýzy dat je spíše cyklický, než přímočarý, proto jsem se, při své práci s nasbíranými daty, k některým fázím vracela a opakovala je. Určité dojmy o datech jsem získávala již při přepisu nahraných rozhovorů, kdy jsem postupně zaznamenávala opakující se náměty napříč rozhovory. Proniknout hlouběji mi však umožnilo až opakované čtení rozhovorů, díky čemuž jsem dle Braun & Clarke (2006) dospěla do první fáze analýzy. Ve druhém kroku jsem si v přepsaných rozhovorech barevně vyznačovala významné formulace, věty nebo i delší výpovědi a na barevných lístečcích, lepených vedle textu, zaznamenávala počáteční kódy. Postup otevřeného kódování dále vedl ke třetí fázi – snaze nalézt témata, vztahující se k definovaným výzkumným otázkám. Počáteční kódy jsem se snažila, pomocí mentálních map, přiřadit k rozsáhlejšími významovým vzorcům neboli možným tématům. Začínaly tak jasněji vyvstávat souvislosti mezi kódy, podtématy a tématy, která jsem různě seskupovala a snažila se utvořit si prvotní tematickou mapu, která by mi je pomohla vizualizovat. V dalším kroku jsem svá dosavadní témata revidovala, ověřovala jejich platnost, spolu s kódy, které jsem pod ně přiřadila a když bylo třeba, témata i kódy jsem přehodnocovala, spojovala či zamítala a v analýze je nevyužila. Tímto procesem vznikla konečná tematická mapa.



Snažila jsem se, aby názvy témat vystihovaly charakteristiky dané kategorie, které byly přiřazeny a zároveň, aby také jako celek nabízely odpověď na položené výzkumné otázky. V závěrečné fázi bylo mou snahou podat plynulou výpověď, zahrnující názorné příklady a postihující zkušenosti a prožívání studentů, které vyplývají ze získaných dat.

## **8 Výsledky výzkumu – analýza a interpretace dat**

### **8.1 Individuální medailonky resilience podle typů studijních drah a zvládání požadavků**

Na základě vypracování individuálních medailonků resilience jsem dospěla ke společným znakům, které se prolínají napříč jednotlivými medailonky a rozhodla jsem se je proto rozdělit podle typu studijních drah a zvládání požadavků. Dospěla jsem ke kategorii, která rozlišuje participanty na základě adaptivní funkce resilience, což se ukázalo být nejvýstižnějším tématem v rámci studijní trajektorie účastníků. Tato kategorie poukazuje na proces adaptace respondentů na zvládání zátěže po prožití předcházející nepřízně, kterou se jim povedlo úspěšně zvládnout a vyrovnat se s ní. Ukazuje, zda účastníci zvládají následující zátěžovou situaci lépe, stejně či hůře, v závislosti na tom, jestli se jedná o stejný charakter zátěže (např. další zkouškové období), stupňující se zátěž (např. psaní bakalářské práce a státní závěrečné zkoušky) nebo zcela novou zátěž, na níž je nutné se adaptovat (např. pandemie koronaviru a s ní spojená distanční výuka). Další podobnosti, na základě nichž by bylo možné participanty rozdělit, byly využity v rámci analýzy rozhovorů, kde jsou tato témata výrazněji identifikovatelná, díky konkrétním citacím výpovědí respondentů.

#### **8.1.1 Adaptivní funkce resilience**

Adaptivní funkcí resilience se v tomto kontextu myslí zvládnutí náročné situace, které napomůže připravit se na jinou náročnou situaci, která je pak prožívána méně negativně, s menší mírou zažívaného stresu. V této skupině byly identifikovány další 3 podkategorie v závislosti na schopnosti adaptovat se na zátěž, díky prožitku předcházející nepříznivé situace a míře jejího úspěšného zvládnutí.

### **8.1.1.1 Resilience má adaptivní charakter**

Do této podkategorie byli zařazeni participanti, jejichž studijní trajektorie vykazovala lepší přizpůsobení se nepřízní a stresujícím situacím, které vyplývá ze zvládnutí předcházejícího zážitku nepřízně (obvykle vyšší intenzity), který se podařilo překonat, což napomohlo k odolnosti vůči podobné zátěži, ale i zcela nové zátěži (v podobě distanční výuky) a k jejímu lepšímu zvládnutí.

Medailonek Debory odpovídá této podkategorii v projevu schopnosti adaptace v přechodu na vysokou školu, díky jejímu předchozímu studiu na VOŠ. V období přijímacích zkoušek na vysokou školu, dokončovala závěrečné zkoušky na VOŠ, což pro ni bylo velmi stresující. Překonání této zátěže ale vedlo ke snadnějšímu zvládnutí prvního zkouškového období na vysoké škole, které tak nepředstavovalo takovou zátěž. Došlo tedy díky vyšší zátěži (kombinace závěrečných a přijímacích zkoušek) k adaptivnějšímu přizpůsobení na novou zátěž, která by jinak mohla představovat významnou stresovou situaci. Zároveň to vedlo také k adaptaci na zkoušky obecně, které byly dále ve studiu vnímány sice negativně, ale již nepředstavovaly tak stresující zážitek. Adaptace je v tomto smyslu narušena pouze při nahromadění většího množství povinností, kdy dochází k zahlcení, nárůstu zátěže a prvotní neschopnosti organizace a strukturace úkolů, kterou překonává postupným proniknutím do problému (k čemuž napomáhá ctižádost jej úspěšně zvládnout) a jeho strukturací. Debořin skóre ve škále resilience byl 13,67, což značí lehce podprůměrný výsledek, ale odpovídá adaptivitě jejího prožívání.

Další participantkou, spadající do této podkategorie je Eva, u níž je již od počátku jejího studia patrný optimismus, se kterým překonává nejrůznější nepříznivé situace snadněji. Již na počátku studia, kdy se jí nepodařilo dostat na žádný adaptační kurz, se tato nepřízeň neprojevila horším zvládáním nástupu na VŠ, naopak napomohla rozvoji větší samostatnosti. Ta Evě pomohla také lépe zvládnout první zkouškové období, které nebylo vnímáno jako náročné, díky rozvinutí kritického myšlení a schopnosti zaměřit se na důležité informace poskytované vyučujícími a vzít si z nich to podstatné. Tuto nabytou schopnost (samostatnost) dále uplatnila s nástupem distanční výuky, díky čemuž byla tato změna vnímána jako méně nepříznivá. Horší adaptace se začala projevovat až na začátku 2. ročníku kdy se distanční výuka rozeběhla naplno, což s sebou přineslo subjektivně

vnímané vyšší množství úkolů, které kvůli nedostatečné podpoře vyučujících vedlo ke snížení motivace a zvýšení zátěže. Tato nová zátěž tak Evě přinesla ztížené prožívání výuky a obavy z průběhu zkouškového období pod vlivem pandemie. Evin skór ve škále resilience byl 18,83, což odpovídá nadprůměru a tedy uspokojivému vyrovnávání se se zátěží.

Poslední respondentkou v této podkategorii je Karolína. V jejím případě se jednalo nahromadění pracovních závazků, které byly potřebné k udržení samostatnosti (možnosti bydlení s partnerem v pronajatém bytě), ale vedly k upozadění studia a zvýšenému množství stresu, způsobené snahou o skloubení všech povinností dohromady. Následoval rozchod s tímto partnerem, na základě čehož se ještě více upozadila důležitost studia. Tuto kombinaci osobních a pracovních zátěžových situací, které byly nejvíce stresující, vyvažovala plněním školních povinností, které ale nebyly prioritou a sloužily tak spíše jako strategie zvládání (únik od problému) pro pracovní a osobní život. Překonání těchto nepříznivých situací vedlo k uvědomění subjektivní hodnoty studia, potřebě vyvážit pracovní a studijní závazky a většímu soustředění na studium. Úbytek zátěže v osobní a pracovní oblasti vedl k uvolnění harmonogramu a motivaci soustředit se na studium, které následně přispěly i k lepší adaptaci na nástup distanční výuky, který tak nepřestavoval takovou zátěž. Karolínin skór ve škále resilience byl 10,33, což značí podprůměrný výsledek a odpovídá horšímu prožívání zátěže a obtížnějším návratům do stavu před zátěží, přesto ale tyto skutečnosti napomohly mírnějšímu prožívání nového stresoru v podobě pandemie koronaviru a distanční výuky.

#### **8.1.1.2 *Ambivalentní (měnící se) adaptivita***

V této podkategorii se nachází participanti, u nichž pozorují rozporuplné mechanismy adaptace, ke které někdy dochází, ale za určitých podmínek k ní naopak docházet nemusí a to i u zátěže podobného charakteru. U této skupiny také různými způsoby zasáhl nový stresor v podobě pandemie koronaviru a ovlivnil tak (v souvislosti s motivací) jejich prožívání povětšinou v negativním smyslu.

Do této podkategorie spadá medailonek Hany, kdy se zdá, že v případě subjektivně vnímané náročnosti zkoušek se adaptace na podobnou zátěž neprojevuje – po překonání

zátěže v podobě náročných zkoušek, jsou další (popisovány také jako subjektivně náročné), prožívány naopak s větší mírou negativních emocí než předchozí. Zároveň je zde rozporuplné vnímání studia jakožto celku. Teoretická příprava je vnímána spíše negativně, protože má pocit, že kvůli ní není dostatečně připravena na vykonávání budoucí profese a přináší tak demotivaci (ovlivněnou také podobným přístupem spolužáků, který ji svým způsobem prohlubuje a podporuje), vedoucí k prodloužení studia. Praktická část studia je naopak vnímána velmi pozitivně, ač z pocitu nedostatečného teoretického zázemí, nepřináší (alespoň z počátku) získání takových zkušeností, jaké by mohla. V této souvislosti je i jinak nahlíženo na nástup distanční výuky, který není prožíván negativně (spíše neutrálně), z důvodu výrazného snížení motivace k teoretické přípravě. Jediným negativním aspektem pandemie koronaviru je tak nemožnost plnění praxí. Je zde tedy patrný vliv snížené motivace ke studiu na adaptaci na novou zátěž, která tak není vnímána jako ohrožující a přinášející stres. Hanin skóre ve škále resilience byl 12,33, což značí lehce podprůměrný výsledek a odpovídá tak ochabnutí motivace a jakési flegmatickosti postoje zaujatému k teoretické výuce.

Liborův medailonek vykazuje měnící se tendence v adaptabilitě, kdy nejvýrazněji je to patrné na kolísavém subjektivním vnímání náročnosti zkouškových období. V prvním ročníku zkoušky vnímány jako velmi snadné, i přes nový stresor v podobě změny formátu zkoušení oproti střední škole, ve druhém ročníku naopak zdůrazňovány subjektivně vnímané vysoké nároky (velké množství povinné četby), které vedly k úvahám o změně oboru – to naznačuje možnou nepřipravenost zvládat náročnější situace odlišného charakteru, ve kterých není možné uplatnit krátkodobou paměť, kterou Libor vyzdvihuje ve vztahu ke svému studiu. Ve třetím ročníku (ač pod vlivem distanční výuky, a tedy nové zátěže, na kterou bylo třeba se adaptovat) opět zkoušky považovány za nenáročné. Při nástupu distanční výuky (v jeho případě ve 2. ročníku) je patrná snížená schopnost adaptace, v podobě komplikovaného přizpůsobení vyšším nárokům na vlastní organizaci studia. V tomto případě by se dalo uvažovat o vlivu nedostatečné identifikace se studiem a nejisté vnitřní motivace, které by mohly být, spolu s nutností přizpůsobit se nové zátěži, jejím zdrojem. Liborův skóre ve škále resilience byl 17,67, což značí nadprůměrný výsledek, který ale v souvislosti s jeho nejistou motivací ke studiu, vypovídá možná spíše o nepřikládání velké významnosti zátěžovým situacím ve studiu.

Poslední participantkou v této podkategorii je Viktorie, u níž má resilience proměnlivý adaptivní charakter v souvislosti se zásahem pandemie koronaviru do studia. První zkouškové období (před nástupem pandemie), vnímáno jako náročné a hodnoceno negativně, což odpovídá novosti zátěžové situace v podobě změny formátu zkoušení oproti střední škole. Druhé zkouškové období bylo naopak vnímáno velmi pozitivně, v důsledku možnosti vidět se, po odloučení distanční výukou, se spolužáky a vyučujícími, kdy tato možnost sociálního kontaktu a doplnění chybějící podpory, přebily vnímanou náročnost zkoušek. Začátek 2. ročníku byl poté pod velmi negativním vlivem pandemie, který převážil nad veškerými dosavadními zkušenostmi ze studia a přinesl prohloubení negativního prožívání z opětovné ztráty sociální podpory a struktury ve výuce, což s sebou přineslo zhoršené soustředění a demotivaci. Zde je tedy patrné snížení motivace pod výrazným vlivem horší adaptace na nový stresor. Viktoriin skóre ve škále resilience byl 10,33, což značí podprůměrný výsledek a odpovídá horšímu prožívání zátěže a obtížnějším návratům do stavu před ní, které korespondují s popsaným prožíváním zátěže, objevující se během jejího studia.

#### **8.1.1.3 Resilience nemá adaptivní charakter**

V této, poslední, podkategorii jsou zařazeni účastníci, u nichž je patrné, že překonání náročné situace obdobného charakteru, nevedlo k adaptivnějšímu zvládnutí situace s odpovídající náročností. Také je zde patrná kumulace stresorů, která jejich negativní prožívání ještě více prohlubuje a znesnadňuje tak adaptaci i návrat do stavu před zátěží.

Spadá sem medailonek Beáty, kde je patrné, že prožitek stresu ve zkouškovém období ve 2. ročníku (kdy byl kladen zvýšený důraz na prospěch pro postup do dalšího úseku studia), nepřispěl k adaptaci na stupňující se zátěž obdobného charakteru v následujících ročnících. Naopak zde došlo k eskalaci vnímání zátěže, nadměrnému zvýšení nároků na sebe sama, nadměrným investicím do studia spolu se snahou o perfektní plnění práce, což bylo důsledkem vyhoření a následné nutnosti prodloužit studium. Subjektivně vnímané kompetitivní prostředí a důraz na dobré výsledky tak přinesly velký tlak, který nebyl adaptivně zvládnut a vyústil v přetížení spojené s negativními zdravotními důsledky.

Nový stresor, v podobě nástupu distanční výuky, která přispěla k narušení osobní rutiny ve formě nutnosti dokončit studium distančně (mimo kampus) a bez potřebné podpory spolužáků (která byla v období po psychickém kolapsu subjektivně velmi potřebná), vedl k dalším negativním prožitkům. Beátin skóre ve škále resilience byl 10,50, což značí podprůměrný výsledek. Tento výsledek příliš neodpovídá hlubokému prožívání zátěžových situací a náročnějším návratům do stavu před zátěží, které jsou v medailonku patrné.

Dále do této podkategorie patří též Diana, u které je patrná podobná tendence. Zdá se, jako by každé zkouškové období prožívala tak, jako by nikdy podobnou stresovou událost nezažila. Je tudíž patrné, že prožívaná zátěž nepřispívá k adaptaci na její stupňování, které má ale obdobný charakter. Zátěžové situace přináší velké pochybnosti o schopnostech, potřebných k jejich zvládnutí, ač jsou tyto schopnosti potvrzovány překonáním těchto situací a úspěchy. Neúspěch je vnímán téměř fatálně a často vede k velkému zaplavení emocemi (prohloubení pochybností a nedůvěry v sebe samu), demotivaci a téměř až k neschopnosti se učit na další zkoušku. Nový stresor v podobě nástupu pandemie koronaviru a distanční výuky přinesl nejistotu a obavy, zároveň ale distanční vzdělávání a zkouškové období pod jeho vlivem, přineslo subjektivně vnímanou nižší náročnost, což pravděpodobně svědčí o nižší sebedůvěře ve vystupování před lidmi a při ústním zkoušení. Současně byly ale přesto zmiňovány pocity nedostatečnosti. Poté se ale negativní prožitek pandemie prohloubil při nemožnosti plánovaného odjezdu na Erasmus, v důsledku čehož došlo ke ztrátě bydlení, nutnosti stěhování a rozchodu s přítelem. Tato kumulace stresorů byla prožívána velmi negativně a podporovala tak již přítomné sebezpochybňování. Dianin skóre ve škále resilience byl 10,33, což značí podprůměrný výsledek, ale příliš neodpovídá silnému prožívání náročných situací a velkému pochybování o sobě samé, které znesnadňuje návrat do stavu před zátěží.

V této podkategorii se nachází také Kamila, v jejímž prožívání náročných situací je patrná obdobná tendence, jako u předcházejících respondentek. Překonání náročné situace (náročných zkoušek) nepřispívá k lepší adaptaci stupňující se zátěží obdobného charakteru (psaní bakalářské práce a příprava na státní závěrečné zkoušky). Zde prožívání stresu a rozchod s partnerem přinesly neúspěch, v podobě nesložení zkoušky (a nutnosti prodloužení studia) a postupnému konstantnímu prohlubování negativních emocí, kdy

důležité zlepšení, přineslo právě zmiňované prodloužení studia, které poskytlo možnost rozložit si zbývající studijní povinnosti do delšího časového úseku. Méně adaptivní prožívání náročných situací je zde tak pod vlivem kumulace stresorů, zároveň ale také chybějící seberealizace v oboru a nejistoty ohledně budoucího studia a dokončení stávajícího, které velkou měrou ovlivňují schopnost adaptace na zátěž. Kamilin skóre ve škále resilience byl 6,17, což je výsledek, který se velmi blíží nejnižšímu možnému skóru a odpovídá tak výrazně negativnímu prožívání zátěže a náročným návratům do stavu před ní, což koresponduje s údaji z medailonku.

Poslední respondentkou v této podkategorii je Johana, u níž je patrné téměř totožné prožívání ve vnímané náročnosti a stresu u jednotlivých zkoušek, což značí horší adaptaci na stupňující se zátěž obdobného charakteru (zkoušky potřebné k připuštění ke státním závěrečným zkouškám). Zároveň je třeba v tomto případě zohlednit, že byly tyto zkoušky skládány při současném studiu druhé vysoké školy, tudíž zde byl kladen zvýšený nárok na time-management a sebedisciplínu, a zvýšený stres a horší adaptabilita tak mohly být způsobeny právě tímto faktem. Objevují se u ní však (na rozdíl od ostatních respondentek v této kategorii) také mechanismy, které napomáhají adaptaci na tyto situace, jako například uvědomění, že překonání těchto situací napomáhá ke zvýšení její sebejistoty, které souvisí s jejími zkušenostmi z předchozího studia VŠ. Je tedy patrné, že i přes kumulaci stresorů je Johanino negativní prožívání mírnější, než u ostatních participantek v této kategorii. Pravděpodobně je to způsobeno rozvinutými strategiemi zvládání velkého objemu učiva (a zátěžových situací), které tak při jeho kumulaci nevede k negativnímu prožívání v takové míře. Johanin skóre ve škále resilience byl 10,33, což značí podprůměrný výsledek a odpovídá horšímu prožívání zátěže a obtížnějším návratům do stavu před ní, které korespondují s popsáním prožíváním zátěže, objevující se během jejího studia, zároveň je tento výsledek vyvažován strategiemi zvládání, popsány výše.

**Tabulka 2***Shrnutí rozdělení individuálních medailonků resilience*

<b>Adaptace na zátěž</b>					
<b>Adaptivní charakter resilience</b>	<b>Participant</b>	<b>Charakter zátěže a průběh procesu adaptace</b>			
		Srovnatelná zátěž (např. další zkouškové období)	Stupňující se zátěž obdobného charakteru (např. SZZ)	Nová zátěž (pandemie koronaviru/ distanční výuka)	Kumulace zátěže (více stresorů současně)
<i>Resilience má adaptivní charakter</i>	Debora	Vyšší	_____	Stejná	Nižší
	Eva	Vyšší	_____	Nižší	Nižší
	Karolína	Stejná	_____	Vyšší	Nižší
<i>Ambivalentní adaptivita</i>	Hana	Nižší	Stejná	Stejná	Stejná
	Libor	Ambivalentní	_____	Nižší	Nižší
	Viktorie	Ambivalentní	_____	Nižší	Nižší
<i>Resilience nemá adaptivní charakter</i>	Beáta	Nižší	Nižší	Nižší	Nižší
	Diana	Nižší	_____	Nižší	Nižší
	Kamila	Stejná	Nižší	Nižší	Nižší
	Johana	Stejná	Nižší	Stejná	Vyšší

*Vyšší* = vyšší míra adaptace na zátěž; *Nižší* = nižší míra adaptace na zátěž; *Stejná* = míra adaptace nevykazuje ani zlepšení, ani zhoršení; *Ambivalentní* = patrné u jednotlivých participantů v rámci medailonku

## 8.2 Výsledky Krátké škály resilience

Výsledky byly získány na základě odpovědí participantů na pětibodově Likertově stupnici pomocí sečtení odpovědí jednotlivého účastníka a vydělením počtem položek této škály.

**Tabulka 3***Výsledky Krátké škály resilience*

<b>Participant</b>	<b>Krátká škála resilience</b>						<b>Výsledné skóry resilience</b>
<b>Jméno/ pseudonym</b>	<b>Otázka 1</b>	<b>Otázka 2 (rev.)</b>	<b>Otázka 3</b>	<b>Otázka 4 (rev.)</b>	<b>Otázka 5</b>	<b>Otázka 6 (rev.)</b>	
<b>Beáta</b>	2	4	2	4	2	3	10,50
<b>Debora</b>	3	4	3	3	2	2	13,67
<b>Diana</b>	2	4	2	4	2	4	10,33
<b>Eva</b>	4	2	4	2	2	1	18,83
<b>Hana</b>	3	4	2	4	3	4	12,33
<b>Johana</b>	2	4	2	4	2	4	10,33



<b>Karolína</b>	2	4	2	4	2	4	10,33
<b>Kamila</b>	1	5	2	5	1	5	6,17
<b>Libor</b>	4	3	4	3	3	2	17,67
<b>Viktorie</b>	2	4	3	4	1	4	10,33
Souhrnný (průměrný) skór resilience za celou skupinu							10,42

*Pozn.: „rev.“ = reverzně kódované položky, skór uveden před převedením; vyšší skór značí vyšší odolnost (nejvyšší možný skór resilience: 25,83; průměrný skór resilience: 15,50; nejnižší možný skór resilience: 5,17)*

Z výsledků jednotlivců vyplývá, že jejich individuální odolnost a schopnost zotavit se ze stresu se pohybují ve většině případů v pásmu průměru nebo lehce pod průměrem. Pouze ve dvou případech (Eva a Libor) se resilience pohybuje nad průměrem. V jednom případě (Kamila) se poté resilience blíží nejnižšímu možnému skóre v Krátké škále resilience, což odpovídá velmi snížené schopnosti zotavit se ze stresové události a nepříznivému prožívání zátěžových situací.

Ze zjištěného souhrnného (průměrného) skóru resilience za celou skupinu vyplývá snížená úroveň odolnosti pod průměr v této škále. Tyto výsledky naznačují možnou souvislost s výsledky současných výzkumů, které upozorňují, že nezávisle na sociální třídě, představují vysokoškolští studenti dnes již vysoce rizikovou skupinu pro psychické problémy (Rubin, Evans, & McGuffog, 2019). Údaje dále také svědčí o vysoké míře psychického strádání (tj. úzkosti) a nízké úrovni duševní pohody a odolnosti u studentů vysokých škol v porovnání s populačními normami (Agteren et al., 2019). Jak bylo již výše popsáno, sociální třída napomáhá vysvětlit souvislost s rozdíly v duševním zdraví na vysoké škole, přičemž sociální integrace pozitivně působí na duševní zdraví studentů první generace, skrze pocit sounáležitosti, sebeprosazení a vnímanou sociální podporu (Rubin & Kelly, 2015; Thoitsi, 2011, in Rubin, Evans, & McGuffog, 2019).

Studie autorů Alvarado, Spataru, & Woodbury (2017) porovnávala resilienci u vysokoškolských studentů první generace a studentů, kteří do této kategorie nespádají, s využitím Krátké škály resilience. Výsledky studie ukázaly, že vysokoškoláci první generace měli vyšší úroveň odolnosti, než studenti navazující generace (studenti, u nichž alespoň jeden z rodičů má vysokoškolské vzdělání). Tyto výsledky byly v rozporu s hypotézou a předpoklady autorů, které byly založeny na výsledcích první generace

vysokoškolských studentů z předchozích studií, které ukázaly, že první generace vysokoškoláků je spojena s rizikem znevýhodnění v důsledku jejich rodinného zázemí, změny v jejich rodinných tradicích a faktem, že jsou první osobou ve své rodině, která získává vysokoškolské vzdělání (Nunez & Cuccaro-Alamin, 1998, in Alvarado, Spataru, & Woodbury, 2017).

Tyto výsledky ukazují, že vysokoškoláci první generace si mohou vyvinout odolnost ještě před tím, než se zapíší na vysokou školu. Z analýzy individuálních medailonků resilience vyplývá, že skupině, u níž resilience projevila adaptivní charakter (8.1.1.1) nejvíce napomáhaly k vyšší odolnosti faktor subjektivní vysoké hodnoty studia (která se objevila u všech respondentek) a dále v menší míře také zkušenosti z předchozího studia a optimismus. Tato zjištění poukazují na schopnost těchto studentů překonávat stresující situace a adaptovat se na změny, což je v souladu i s dalšími výzkumy, které poukazují na fakt, že resilience a self-efficacy napomáhají studentům první generace překonávat nepřízeň osudu a atributy spojené s jejich statutem, na cestě za úspěchem (Alvarado, Spataru, Woodbury, 2017; Azmitia, Sumabat-Estrada, Cheongu, & Covarrubias, 2018, in House, Neal, Kolb, 2020). Je tedy důležité podporovat studenty první generace při vyjednávání konfliktů, spojených s jejich statutem prvního člena rodiny, studujícího na vysoké škole, protože to může mít vliv na jejich úspěch ve vysokoškolském vzdělávání (Nunez & Cuccaro-Alamin, 1998, in Alvarado, Spataru, & Woodbury, 2017).

### **8.3 Analýza a interpretace dat z rozhovorů**

Tato práce si klade za cíl zmapování procesu utváření resilience u vysokoškolských studentů první generace a odpovědět na otázky, týkající se faktorů přispívajících nebo naopak oslabujících odolnost těchto studentů, přičemž se jedná o kombinaci vnějších i vnitřních činitelů, které v různých poměrech a kontextech vedou k různým vlivům na vnímanou resilience. Zajímá se o prožívání minulých i současných studijních zkušeností v souvislosti s vnímanou sociální podporou, prožívání a zvládání vysokoškolského studia, a tedy i vlastnostmi studentů, které jim toto zvládání usnadňují či ztěžují. Pozornost je také věnována zažívání úspěchu a jeho vlivu na prožívání náročných situací spojených s vysokoškolským studiem. Následující podkapitoly mapují kategorie vzniklé v průběhu

analýzy a interpretace dat pomocí tematické analýzy (Braun, Clarke, 2006). Shledáváme zde velký význam blízkých vztahů (nejen rodinných, ale také vrstevnických) a podporujícího prostředí školy (včetně přístupu vyučujících), které mají podstatný vliv na utváření a udržování resilience u těchto studentů. Dále zde popisujeme jistý paradox objevující se v motivaci ke studiu, seberealizaci v oboru a hlubším zapojení do studia, které přesto přináší pochybnosti o sobě samém, i přes zažívané úspěchy díky tomuto přístupu ke studiu. V neposlední řadě uvádíme strategie zvládání náročných situací a jejich vztah k resilienci studentů první generace.

### **8.3.1 Vliv naplnění blízkých vztahů a podporujícího vzdělávacího prostředí na rozvoj odolnosti**

V tomto tématu jsou reflektovány faktory blízkých vztahů a podporujícího prostředí vysoké školy ve vztahu k odolnosti vysokoškolských studentů první generace a to, jak jim vzájemná kombinace těchto faktorů napomáhá udržet se ve studiu, cítit se v akademickém prostředí vysoké školy dobře a lépe tak zvládat nároky vysokoškolského studia. Zároveň je v jednotlivých podkategoriích popsáno, jak se projevují různé varianty nenaplnění těchto potřeb a jejich kombinace.

#### ***8.3.1.1 Naplnění blízkých vztahů a potřeby podporujícího prostředí jako ideál pro vyšší resilienci***

Naplnění těchto potřeb přispívá u studentů první generace k větší spokojenosti ve studiu, pocitu zázemí, ze kterého mohou vycházet a také se do něho, v případě potřeby (např. v náročných či stresujících situacích) vracet, přispívá také k větší sounáležitosti s vysokou školou a tím může napomáhat setrvání ve studiu a jeho zdárnému dokončení.

V oblasti blízkých vztahů je u mých participantů, pro adaptivnější zvládání zátěžových situací nejvíce zdůrazňována podpora v oblasti psychické (porozumění vysokoškolské zkušenosti ze strany vrstevníků, podpora a hrdost ze strany rodiny) materiální a finanční (zázemí, možnost plně se věnovat studiu a nestrachovat se o finanční zabezpečení). Podporující prostředí vysoké školy, zahrnující podpůrné aktivity, přispívající k usnadnění integrace do akademického prostředí (adaptační kurzy, akce

pořádané studentskými spolky a organizacemi), podpora ze strany spolužáků a vyučujících (možnost obrátit se na ně pro radu a oporu) napomáhají pocitu sounáležitosti s vysokou školou a přispívají k vyšší pravděpodobnosti setrvání ve studiu. Spojení těchto dvou oblastí přináší studentům první generace zázemí pro rozvoj jejich odolnosti ve vysokoškolském studiu. Debora vnímá především naplnění rodinné podpory, která jí pomáhá překonávat nejen finanční, ale také psychickou náročnost vysokoškolského studia. Hovoří také o pochopení její potřeby studovat a mít možnost tak pracovat v oboru, který jí baví a naplňuje, přestože má již vystudovanou vyšší odbornou školu: „*Vůbec se nezarazili, nezačali, neodrazovali mě, když jsem po té vyšší odborné řekla, že bych chtěla studovat vejšku, naopak tatka s mamčou mě strašně podporují a vím, že jsou na mě hrdí.*“ Zároveň také explicitně zmiňuje finanční stránku rodinné podpory, týkající se jejího předchozího studia: „*Tatka si dokonce sehnal, abych mohla studovat tu vyšší odbornou, kde byl školní poplatek, brigádu navíc, aby mě mohl podpořit.*“ Akademické prostředí vysoké školy hodnotí také velmi pozitivně, především z hlediska vysoké úrovně tohoto prostředí, možnosti chodit na přednášky a cvičení, na které se těšila již od svého přijetí a také možnosti mimoškolních aktivit, organizovaných studentskými spolky a organizacemi.

Podobné zkušenosti popisuje také Eva, která zdůrazňuje především velmi pozitivní vztah s vrstevníky a zároveň zmiňuje nemožnost s rodiči plně probrat svou vysokoškolskou zkušenost, kterou ale vyvažují právě tyto pozitivní vztahy: „*Mí přátelé jsou všichni vysokoškoláci, z gymnázia i mimo gymnázium ... jsou to většinou všechno vysokoškoláci. Ani ne většinou, všichni, opravdu všichni. A tak tam je to takové, že tím, že moji rodiče nikdy nestudovali na vysoké škole, tak si s nimi, s těmi přáteli, můžu popovídat vlastně o nějakých těch strastech zkouškového a příšernostech nějakých vyučujících, nebo já nevím, něco podobného. Postěžovat si, porovnat třeba, a tak tam asi suplujou velmi dobře no.*“ Tím, že se Evě nepodařilo dostat se na adaptační kurz, nijak nestrádala, naopak u ní tato počáteční chybějící podpora prostředí a spolužáků přispěla k rozvoji větší samostatnosti, díky které se dobře adaptovala na nové, vysokoškolské prostředí. Tento aspekt také napomohli vyvážit podporující vyučující: „*Jeden vyučující právě, kterého jsme měli v zimním semestru minulý rok a máme ho teď znovu, tak to je typ člověka, který dokáže poradit asi ve všech oblastech toho oboru tak nějak, a tak si myslím že, za ním člověk může*

*dojít kdykoliv bude chtít. I v druhém oboru mám určitě někoho, vždycky jsem si z každé oblasti někoho vypíchla.“*

Pozitivní vliv podpory ze strany vyučujících a zároveň i spolužáků na zvládání zátěžových situací, zmiňuje také Beáta, která studuje na vysoké škole v zahraničí, v prostředí, které klade vysoké nároky na pracovitost a osobní zodpovědnost ve studiu: *„...vždycky, když jsem šla na přednášku, tak jsem se potom cítila hodně inspirovaná. Měli jsme fakt štěstí na hodně chytrý lidi, velké capacity, a ještě jako s hezkým lidským přístupem. Kdy člověk napsal mail třeba v sobotu večer a odpověď dostal ještě v sobotu večer a podobně ... člověk tam ty profesory nevnímá tolik jako autoritu, ale spíš jako takové nějaké lidi, co tě fakt podpoří, spíš takové jako kouče.“* Přátelské vazby se spolužáky pak dále ztotožňuje s rodinnými, které jí napomáhají utvořit si zázemí, ze kterého může čerpat: *„Teďka na té vysoké, to jsou teď fakt nejbližší kamarádi a tam to jako nejvíc suplují. Hlavně v zahraničí to nejvíc doplňuje rodinu ... trávíme spolu třeba celý den ... takže je to v podstatě takové 24/7 kamarádství.“* Podobné zkušenosti, z českého prostředí, popisuje také Viktorie, které podporující vysokoškolské prostředí, spolu s vyučujícími a spolužáky, napomáhá vyjednávat její studentskou identitu, o které částečně pochybuje. Na základě uvědomění a potvrzování této společné (studentské) identity se u ní navíc vytvořily nové přátelské vazby se spolužákem ze střední školy: *„Než jsem nastoupila na vysokou, tak to kamarád nebyl. Chodili jsme spolu do třídy a až potom, co jsme nastoupili oba vysokou, tak jsme se víc spřátelili, takže jsme se potom tak nějak podporovali, protože to pro nás vlastně byl přechod ze střední na úplně jiný obor pro oba, takže... a přechod do Prahy z menšího města.“*

### **8.3.1.2 Nepodporující prostředí jako významný faktor pro nižší resilienci**

Pokud jsou studenti vystaveni náročnosti akademického prostředí bez adekvátní podpory školy, zpětné vazby od vyučujících a případně také chybění opory ve spolužácích, má to na jejich prožívání nepříznivých událostí a odolnost negativní vliv. V takovémto případě nedokáže tento negativní vliv vyvážit ani naplnění blízkých vztahů s rodinou a vrstevníky.

Nepodporující akademické prostředí a anonymita, neumožňující navázat bližší přátelství, a tím získat potřebnou podporu pro rozvoj odolnosti a schopnost adaptability na vysokoškolské prostředí popisuje v nejvyšší míře Kamila: „*Není tam vlastně žádná třída nebo něco, takže i ti přátelé se tam vytvářejí hůř a celkově se mi střídali hrozně moc ti lidé v těch jednotlivých kurzech. Takže dlouhodobé přátelství jsem si tam s nikým nevytvořila, vždycky to bylo takový to přátelství ohledně toho jednoho předmětu – vyměníme si zápisky, jak se na to učíš a tak...*“ Toto prostředí je zároveň překážkou pro utvoření pozitivních vazeb s vyučujícími, které by mohly nabízet zdroje podpory k úspěšnému zvládnutí integrace do vysokoškolské kultury: „*Přijde mi, že to je zase hodně způsobený tím, jak je to tam... prostě ten systém, jak je tam vytvořený, že vlastně ti vyučující nás neznají nějak osobněji, neznají nás jménem, a když člověk přijde na zkoušku, tak u některých zkoušek se s učitelem vidí i fakt jako poprvé.*“ V této souvislosti popisuje také chybějící podporu a zpětnou vazbu od vedoucí bakalářské práce, kterou lze jen obtížně kontaktovat a ona je tak odkázána pouze sama na sebe. Tomuto ještě více přitížil nástup pandemie koronaviru a s ním spojená distanční výuka, která přinesla další ztížení komunikace s vyučujícími: „*...neodepisují na emaily, což se už dělo i předtím za normální situace, ale člověk mohl jít do kabinetu a vlastně si je tam odchytit, což teď prostě... může člověk napsat deset emailů a jenom doufat vlastně, že mu odepišou.*“ Zároveň se zdá, že fakulta nemá či nenabízí žádné podpůrné aktivity k vyššímu začlenění a rozvinutí pocitu sounáležitosti se školou, což velmi negativně působí na prožívání zátěžových situací i studia obecně.

Podobné zkušenosti nepříznivého prostředí, chybění podpory a sounáležitosti popisuje také Johana, u které shodou okolností byla jedna ze dvou současně studovaných škol stejná, jako Kamilina. Podceňování potřebnosti vzájemných vazeb, anonymita prostředí a celkového přístupu k výuce a studentům, způsobují nutnost spoléhat se především sám na sebe a nepodporují tak u studentů rozvoj pospolitosti: „*Je tam povinných pár předmětů za každý semestr. Jsou formou přednášek, které nejsou povinné a ročníky se tak moc nepotkávají. Zbytek (a tedy většinu) předmětů si studenti volí sami. Třída je tak namíchaná z různých ročníků, i magisterských, a ještě studenty z jiných fakult. Je tam hodně individualistické prostředí a je to asi tím, že se lidi nescházejí pravidelně a taky místo toho, aby se mezi sebou o přestávkách bavili, jsou buď na telefonu, nebo notebooku.*“

Johana studium na této škole již dokončila, v průběhu rozhovoru však ještě dopisovala bakalářskou práci a připravovala se na státní závěrečné zkoušky: „*Byla jsem rozhodnutá několikrát v průběhu toho studia, že přeruším a už to dělat nebudu, protože jsem byla hrozně vyhořelá a naštvaná vůbec z toho systému, jak to tam funguje.*“ Přijetí na její druhou, současně studovanou školu a zároveň vysněný obor, které přineslo doplnění chybějící podpory prostředí a blízkých vztahů, se tak stalo motivací k dokončení tohoto studia.

#### **8.3.1.3 Limitované zázemí v blízkých vztazích, vedoucí k překonání této nepřízně a vyšší resilienci**

Přestože naplnění blízkých vztahů a podporující prostředí přináší ideální základ pro budování vyšší odolnosti při zvládání zátěžových situací v průběhu studia, ani horší zázemí nemusí nutně znamenat rozvoj nižší adaptability na nepříznivé okolnosti. Respondenti, zařazení v tomto podtématu, vykazují v souvislosti s obtížnějším startem (chybějící/nedostatečná rodinná podpora, přátelé zpochybňující volbu oboru studia a snažící se od něj odradit), rozvoj vyšší míry adaptability a navzdory těmto nepříznivým okolnostem snahu ukázat, že na to mají.

S horším zázemím se ve svém studiu potýká Karolína, která popisuje nedostatečnou či téměř chybějící rodičovskou podporu ve studiu. Většina participantů hovoří o velkém významu této podpory pro jejich úspěšné zvládání studia na vysoké škole, v tomto případě tato nepřízeň vedla k odhodlání přesto uspět a posílení schopnosti se adaptovat: „*No tak tím, že ani jeden z mých rodičů nestudovali vysokou školu, táta teda začal a vlastně to nedotáhnul, protože prostě měl svojí hlavu, tak mám pocit, že podpora tam jako není skoro žádná. A je to vlastně i tím, že moje rodiče školu nikdy neřešili. Mám pocit, že to nikdy nebyla priorita, že jsem si k tomu dospěla sama... ani moc nesdílim doma školní výsledky, což asi souvisí s tím, že jsem nikdy nedostávala vynadáno za to, že jsem měla špatný známky, ani naopak pochvalu, když jsem měla dobrý. Prostě to moc není téma u nás, ta škola.*“ Nedostatek rodinné podpory se objevuje i v oblasti financí, kdy je hlavním zdrojem nepochopení rodičů potřeby osamostatnit se, když žijí ve stejném městě, ve kterém Karolína také studuje: „*Mým rodičům totiž neprijde důvod bydlet někde jinde,*

*jako opodstatněný, takže proto mi ani nedávají tolik, ale já sama vím, že doma s nimi už žít nedokážu – nedělá mi to psychicky dobře.*“ Tento rodičovský přístup přiměl Karolínu k rozšíření svých pracovních závazků na několik prací, kvůli čemuž měla následně méně času na studium. Zároveň u ní rozvinul pocit nutnosti být samostatná, a zvládnutí osamostatnění se tak podpořilo její sebevědomí. Podporující prostředí školy spolu s vnímanou ochotou a inspirativností vyučujících, pocit sounáležitosti a možnost se obrátit pro podporu na přátele a spolužáky, přispěli k lepšímu zvládnutí nepříznivých situací a dokázali tak vyvážit slabou rodinnou podporu.

Podobnou zkušenost, i když v jiné oblasti podpory, popisuje také Libor. V jeho výpovědi je parná slabší či částečně chybějící podpora od přátel: *„Přátelé to asi berou nějak jenom jako prostou informaci, že prostě studuju, „fajn“, ale nějakým způsobem to neřeší.*“ A zároveň uvádí jeden výslovný příklad spolužáka z gymnázia, který jej odrážel od studia na pedagogicky orientované fakultě, protože vnímá učitelství jako podřadné: *„On říkal: „Sakra prostě ty jsi tady šikovnej a neskutečně chytřej“, protože jsem byl řekněme nějaký třídní premiant, „přece nepůjdeš na učitele“, a vím, že tam to bylo, že to vyznívalo vyloženě jako s despektem, že to bylo „přece učitel ne, prostě ty máš na něco lepšího.“* Tento despekt k jím vybrané profesi, měl podle jeho slov také rozměr finanční, který jeho spolužák dále zdůrazňoval, aby jej odradil. U Libora to však přispělo k odhodlání, přesvědčit jej (i své okolí) o opaku, ukázat, že na to má, a tím i k rozvoji vyšší adaptability. V kontrastu k této zkušenosti stojí podporující prostředí školy spolu s výrazně pozitivně vnímanou podporou od spolužáků, které také napomáhají vyvážit slabší podporu od přátel. Zdůrazňuje především potřebu řešit stejné problémy a podporu s tím spojenou, pospolitost v šíření důležitých informací, ale také možnost sdílet své názory na výuku či vyučující, z čehož je patrné utváření pocitu sounáležitosti: *„...můžeme si navzájem postěžovat, což taky tak jako zlepší náladu, když si můžeme stěžovat na stejného učitele nebo na stejný úkol, to se člověk cítí tak, že v tom není sám.*“

### **8.3.2 Motivace ke studiu ve vztahu k sebezpochybňování**

Toto podtéma zobrazuje různou míru motivace ke studiu ve spojitosti s pochybnostmi o své dostatečnosti, schopnostech a dovednostech ve studiu.



Poměrně paradoxní vztah zde vzniká mezi motivací ke studiu, hlubším zapojením do studia spolu se seberealizací v oboru, ve vztahu k pochybám o sobě samém a podrývání vlastních úspěchů, které nejsou vnímány jako dostatečné potvrzení vlastních schopností a dovedností. Toto sebezpochybňování pak přináší studentům nižší odolnost vůči náročným situacím. U některých studentů se však tento paradoxní vztah nepotvrzuje a vnitřní motivace ke studiu jim přináší vyšší odolnost při zvládání náročných situací doprovázejících jejich studium, které tak zvládají lépe. Nejistá motivace ke zpochybňování sebe sama nepřispívá a nemá vliv ani na setrvání ve studiu.

#### **8.3.2.1 Paradox vnitřní motivace, vedoucí k sebezpochybňování**

Vnitřní motivace má mnoho pozitivních aspektů, které studentům v jejich studiu napomáhají. Pojí se obvykle také s hlubším zapojením do studia, seberealizací v oboru a hlubokými přístupy k učení (*deep learning*, Laird et al., 2008). V mé práci se ale také ukázaly negativní vlivy, které s motivací byly spojeny, jako přílišné zaměření na perfektní plnění práce (spolu s obavami z hodnocení) a také znaky imposter syndromu (Parkman, 2016), který je typický pochybnostmi o svých dovednostech, talentu nebo úspěších, které přetrvávají navzdory externím důkazům o jejich kompetencích.

Negativní vlivy vnitřní motivace, přinášející zpochybňování svých schopností, i přes seberealizaci v oboru a naplnění, které studium přináší, jsou patrné u Beáty: „*Před každým taskem hrůza, existenční krize a pochyby jsou velké. Nevím, co bych k tomu ještě řekla. Já jsem dost neurotická...stres... stres se mi děje.*“ Tendence k nízké sebedůvěře a skepticismu se následně projevily dále ve studiu, kdy docházelo k postupnému zvyšování nároků ze strany profesorů, což mělo za následek nadměrné zvýšení nároků na sebe sama, nadměrné investice do studia a potřebu dosahovat perfektních výsledků, což v konečném důsledku vedlo až k vyhoření a nutnosti prodloužit studium: „*Měla jsem na sebe s každým měsícem větší a větší nároky, čím více se blížila ta graduace, a já jsem věděla, že mi někdo napíše, jaké mám známky někde na papírek, tak tím, že jsem perfekcionista a takový puntičkář už od mala, tak že nebudu mít „first class“, tak to se mi hodně nelíbilo. A takže jsem se prostě sama takhle úplně vystresovala, úplně jsem tak nějak... no prostě jsem vyhořela... což s sebou neslo psychické problémy, hodně fyzické,*

*nespavost... Takže jsem si musela dát trošku oddych.*“ Je zde tedy patrný určitý cyklus interakce mezi potřebou být nejlepší a zvyšujícími se nároky profesorů, které vedly ke vzájemnému posilování až do úplného vyčerpání.

Dianino prožívání náročných situací, spolu se zájmem o studium, které přináší seberealizaci, také odpovídá scénáři, ve kterém se současně vyskytují velké pochyby o sobě samé. V jejím případě se jedná již o druhé studium na vysoké škole, kdy i ukončení prvního zapadá do kontextu velkého sebezpochybňování, které v tomto případě, spolu s velkým rodinným očekáváním a tlakem na studium vysoké školy (v souvislosti se statutem prvního člena rodiny studujícího vysokou školu) vedlo k jejímu ukončení: *„Na té první škole... k jedné zkoušce jsem se tak vynervovala, že jsem ani se neodhodlala tam jít a následně jsem tu školu vzdala.“* V současném studiu, i přes potvrzování jejích schopností a znalostí skrze úspěchy, dochází stále k velkým pochybnostem o sobě samé a prožívání velkého stresu před každou zkouškou. Neúspěch u zkoušky je vnímán téměř fatálně a je doprovázen zaplavením emocemi a stresem, způsobující neschopnost se dále učit. Úspěch je naopak vnímán jako „zázrak“ a ne jako potvrzení vlastní snahy a úsilí: *„...učila jsem se na psychologii... a měla jsem pocit, že to nezvládnou a taky, že jsem to nezvládla. Takže přišel propad hezky rychle, načež jsem ještě zase více propadla (psychicky), protože jsem se bála, že nemám šanci se to naučit, když jsem to poprvé nezvládla. No ale nevím, jakým zázrakem jsem se to naučila, dostala jsem dokonce za A, takže to mě zase nakoplo, a pak už jsem tam ty ostatní zkoušky, pořád s docela velkýma nervama, nějak zvládla.“*

V podobném duchu probíhá studium také u Debory, která nyní studuje pedagogicky orientovanou fakultu, po již dokončeném studiu vyšší odborné školy. Současný obor studia ji vždy bavil, ačkoli se studiem vyšší odborné školy odchýlila, zase se k němu vrátila, což je doprovázeno velkým nadšením a seberealizací. Přesto se u Debory objevují pochyby o jejích schopnostech a vnímání situace jako náročnější, než jaká skutečně je: *„Když je něco fakt těžkého a cítím, že je to fakt nad moje síly a nejsem si tím třeba jistá nebo je tam spousta jako nějakých nejasností, nejistot, tak mám tendenci ze začátku být spíš negativní vůči tomu nebo pesimistická. Tak se mi to v hlavě jeví tak, že si spíš nevěřím nebo, že to vidím dost černě možná i černějc, než to je“* spolu s potřebou dosahování perfektních výsledků, která vede k výčitkám, pokud se jejich dosahování

nedaří: „*Já asi i špatně nesu takový ty prohry, že když jako se mi něco úplně nedaří a není to tak dokonalý podle mého, tak jsem z toho taková hrozně našťavaná na sebe.*“ Zároveň také zmiňuje, jakým způsobem jí motivace a ctižádost ve studiu, pomáhají vyvažovat tyto pochyby: „*...mám občas pocit, že se ve mně bijou takové dvě věci – na jednu stranu ctižádost, že to prostě chci zvládnout a na druhou stranu nějaké takové ty pochybnosti, že to nedám. Většinou díky bohu zatím zvítězila ta ctižádost, že jsem se do toho nějak pustila, i když jsem se cítila dost na vratkých nohách, že to moc nepůjde, tak nakonec, když jsem se tím začala postupně krok po kroku prokousávat, našla jsem si nějaký zase systém v tom, jak budu pracovat, a čím víc se do toho člověk ponořuje, tím mu to přijde lepší a reálnější.*“ Je tedy patrné, že na počátku vždy stojí pochybnosti, které nepříjemně ovlivňují prožívání zátěžových situací a znesnadňují tak studijní úsilí, zároveň ale také snaha nalézt v situaci nějakou strukturu a řád, která by napomohla k jejímu vyřešení.

Haniny pochybnosti a nedůvěra v sebe samu vyvěrají spíše z pocitu nepřipravenosti na práci v oboru po dostudování vysoké školy a nutnost pracovat na pozici, která ji nebude naplňovat, a ve které nebude pociťovat seberealizaci: „*...nejčastěji je to asi taková ta rezerva v tom, že si nevěřím a bojím se jít jako do věci úplně naplno. Od toho se vlastně odráží i ta moje spolupráce a aktivita (na praxích).*“ Tato nejistota ohledně připravenosti pro uplatnění v oboru se projevuje také v upřednostňování a vyzdvihování praktické výuky nad teoretickou, která subjektivně nepřináší dostatečné zázemí, ze kterého by bylo možné v praxi vycházet. Dále se u profese v daném oboru, ve které by realizaci spatřovala, obává vysokých nároků ve spojení s tím, že nebude v profesi excelovat a nebude mít dostačující kvality pro její vykonávání: „*Celé to plyne spíše z obavy, že v této profesi nebudu vynikat. Souvisí to s nízkým sebevědomím a možná až příliš vysokou kritikou, kterou k sobě mám. Nejspíš se bojím, že když tu náročnou cestu překonám, zjistím, že ta práce není pro mě.*“

Viktoriino sebezpochybňování pramení především z pochyb o její studentské identitě při přechodu na vysokou školu, které se ale objevují i dále ve studiu: „*...původně jsem nebyla přijatá, z čehož jsem byla trošku vystresovaná. Potom mě teda přijali dodatečně, z čehož jsem měla velkou radost, ale zároveň jsem se bála toho přechodu ze střední, zvláště proto, že jsem nechodila na gymnázium, ale na odbornou školu, takže jsem se bála toho, že to třeba nebudu zvládat nebo že budu horší než ti studenti, co chodili*

*předtím na gymnázium. “ Tyto pochybnosti se přenáší také na zátěžové situace, ve kterých způsobují prožívání stresu ve vyšší míře: „Co se týče zkoušek, tak u těch těžších mám prostě vlastně vždycky pocit, že to nezvládnou, což se potom dost odráží na té přípravě a na skládání té zkoušky, jako takové. Ale jako většinou to vlastně zvládnou, tu zkoušku, ale prostě mám jakoby problém s tím, si říct, že to zvládnou. “* Zároveň je patrné, že u Viktorie dochází také k vyjednávání její studentské identity a jejímu potvrzování skrze srovnávání se se spolužáky: *„Většinou teda, když se mi něco nepovedlo, tak se to nepovedlo ani zbytku, takže jakoby nemám to takový, jako že bych třeba opravdu něco nezvládala nebo tak.“* Což vede k vyššímu pocitu sounáležitosti a potvrzení, že na vysokou školu (i vzhledem k jejímu zázemí studenta první generace) patří.

#### **8.3.2.2 Vnitřní motivace, napomáhající překonávat nepřízeň**

V tomto podtématu se projevuje vztah vnitřní motivace, zápalu do studia a odhodlání jej dokončit, jako pozitivní faktor podporující resilienci studentů, při překonávání náročných situací. Pojí se také s adaptivnějším překonáváním nepřízně díky individuálním vlastnostem, napomáhajícím adaptabilitě, účinnými strategiemi zvládání stresu či budováním odolnosti a sebevědomí na základě překonávání zátěžových situací.

Zkušenost z předchozího studia vysoké školy, napomohla Johaně nahlédnout to, jak jí může překonání pochybností a nejistoty pomoci v dalším studiu a rozvoji: *„Co se týká té sebejistoty, tak ano, třeba u nějakých zkoušek, u předmětů, ve kterých nejsem úplně zběhlá, tak ano, mám strach, bojím se toho a nejsem si třeba úplně jako jistá, ale myslím si, že to k tomu i patří docela. Že je to takové překonávání hranic trošku a nabývání té sebejistoty tím, že si člověk řekne hele tak na to si nevěřím a pak to zvládne, takže je to vlastně dobrý nakonec.“* Toto zázemí napomohlo spolu s vnitřní motivací ke studiu, utvoření účinných strategií zvládání a rozvoji adaptability na nepříznivé situace.

Evina výpověď svědčí o hlubokém zapojení do studia a seberealizaci v oboru spolu s orientací v možnostech, které jí studium může přinést: *„...baví mě to zkoumání do hloubky a možná mě to baví víc než ta představa, že to budu pak ještě učit někde, že bych se radši rejpała v tom, než učila ... ráda bych si ještě prohloubila ty znalosti a mohla třeba případně dělat něco ještě dalšího, aniž bych měla nějaký nedostatek třeba vzdělání nebo*

*znalostí celkově.*“ K překonávání zátěžových situací a tím i vyloučení pochyb o svých schopnostech jí napomáhá optimismus, který je patrný od počátku jejího studia, spolu s kognitivním přehodnocením, díky čemuž si dodá odhodlání zvládnout zátěžové situace.

I přes zažívání stres, v souvislosti s kombinací přílišného množství pracovních závazků a studia, se u Karolíny neobjevují pochybnosti o sobě samé a schopnosti zvládnout spojení těchto nároků. Pochyby zmiňuje pouze v souvislosti s rozhodnutím, zda jít na vysokou školu v období před nástupem na ni: „...ze začátku jsem fakt nevěděla, co a jak a jestli vůbec (jít na vysokou školu), v čemž mi asi nejvíce pomohli právě ti kamarádi. Hodně jsem to zvažovala, protože tím, že jsem se nedostala poprvé, tak mám pocit, že to ve mně zanechalo taky takovou tu nejistotu – jestli je to vůbec pro mě, jestli to nějak zvládnou, jestli jsem vůbec ten typ, co má jít na školu. Ale teď si říkám, jasně, že jsem.“ Je tedy patrné, že překonání nejistoty a úspěch vedly k eliminaci pochybností a rozvoji sebedůvěry, což se, jak se zdá, u některých participantů nedaří.

#### **8.3.2.3 Nejistá vnitřní motivace či vnější motivace nevedoucí k pochybám**

Nejistá vnitřní motivace či vnější motivace jsou obvykle znakem nižší míry zapojení do studia, menší seberealizace v oboru a mohou souviset také s povrchovémi přístupy ke studiu (*surface learning*, Laird et al., 2008). Nejistá vnitřní motivace, spolu s povrchnějším přístupem ke studiu, kdy zde zároveň chybí pochybnosti o výběru oboru studia či sobě samém, přináší sebedůvěru v hladký průběh studia a dobré přizpůsobení zátěži a stresu z něho vyplívající.

Tento přístup ke studiu je patrný u Libora, který sám vyzdvihuje svou schopnost využívat krátkodobou paměť, díky které se nemusí na zkoušky učit dlouho, ale pouze pár dní předem: „Já bych řekl, že mám docela výhodu v tom, že se mi učí docela snadno, že mám poměrně dobrou krátkodobou paměť, takže oproti tomu, co pozoruji třeba u svých spolužáků, tak se většinou nepotýkám s takovými záchvaty už třeba já nevím půl měsíce dopředu, kdy bych šlel, že prostě nic nezvládnou.“ Což přispívá k pocitu, že lépe zvládá zátěž a stres, se zkouškami spojené. Jeho povrchový přístup k učení plyne pravděpodobně z nedostatečné identifikace se studiem, kterou částečně zmiňuje, v souvislosti s širokým spektrem zájmů, ze kterého si pro své studium vybral pouze dva obory a má tak pocit,

že mu ve studiu něco schází: „*Tak dobrá, jsem tady, nějakým způsobem to studuju, protože to jsou dva obory, ke kterým mám blízko*“, *ale asi tím že mám poměrně široké spektrum nějakých zájmů, tak mi tam chybí taková ta... takový ten úzký focus jenom na ty dva konkrétní obory, takže vlastně... nějaká ten zájem o ten předmět tak je povrchnější. Dostatečný, ale povrchnější.*“ Zdá se tedy, že by mu vyhovoval nějaký, více kreativněji zaměřený, obor. Uvažoval o čistě výtvarně zaměřené škole, má ale pocit, že tam by byla jeho kreativita omezována ještě více, kdyby musel plnit určitá zadání. V tomto ohledu vnímá současně studovanou školu jako méně striktní a méně omezující jeho tvořivost. Přesto ho ale mrzí, že nemá čas a prostor pro rozvoj své kreativity v průběhu studia: „*A potom ty kreativní věci, tak ty si dělám třeba o prázdninách a potom přijde ten semestr, kdy je zase člověk zklamaný z toho, že si na tom nemůže pracovat.*“

#### **8.3.2.4 Sebezpochybňování ve vztahu k chybějící motivaci a seberealizaci**

V mém vzorku se objevila pouze jediná participantka, odpovídající tomuto podtématu, což odpovídá limitu relativně malého vzorku respondentů a smysluplnost této kategorie by tak bylo třeba ověřit na dalších datech. Její prožívání náročných situací bylo ale tak výrazné, že jsem její výpověď nechtěla nechat bez povšimnutí.

Chybějící seberealizace a snížená motivace ve studiu mohou mít velmi negativní účinek na odolnost a schopnost adaptivně zvládat zátěžové situace. Zároveň mohou přispívat k pochybám o smyslu studia, svých individuálních vlastnostech či podporovat a prohlubovat pocity nedostatečnosti a nízkého sebevědomí. Kamila se potýká ve svém studiu s velkými pochybami, ať už v situacích týkajících se zkoušek, či rozhodnutí o výběru následujícího studia: „*Mám o sobě velký pochyby a je to vlastně obtížný. Fakt, i když na tom pracuji, snažím se a vlastně vždycky to všechno zvládnou, tak si myslím, že to je u mě velký problém, že bych si měla víc nějakým způsobem věřit, že... dělám z věcí větší problém, než to vlastně jako je.*“ Svou roli zde pravděpodobně sehrává chybějící seberealizace v oboru, která s sebou přináší sníženou motivaci a zároveň nejistotu, kam dále směřovat, spolu s nejasnou představou o budoucnosti, která tak přináší spíše obavy: „*...já celkově jsem teď asi ve fázi, kdy z té budoucnosti mám spíš nějakým způsobem strach, než že bych byla ve fázi, kdy bych si říkala, na co se těším... aspoň teda v té blízké*

*budoucnosti, protože teda vlastně řeším otázku toho kam teda na navazující studium, řeším vlastně otázku té bakalářky – stihnu to, nestihnu to.*“ Motivace je ve studiu důležitou složkou, přispívající k odhodlání jej dokončit. Zde se projevuje k dokončení studia motivace pouze ve smyslu zužitkování let, již studiu věnovaných, k dosažení získání titulu.

### **8.3.3 Zvládání náročných situací a jejich vztah k odolnosti**

V průběhu rozhovorů se objevilo několik strategií, užívaných účastníky ke zmírnění stresu v zátěžových situacích či při výskytu nějakého problému, který je třeba vyřešit. Zajímavé je, že participanté nezmiňovali a nevyužívali strategie zaměřené na přímé řešení problému (Lazarus & Folkman, 1984), které by vedly k jeho strukturaci a představě o krocích, které je třeba podniknout k jeho vyřešení. V kontextu vysokoškolských studentů první generace to může poukazovat na nižší míru sociálního kapitálu (z důvodu chybějícího vysokoškolského vzdělání rodičů a nemožnosti zprostředkování vysokoškolské zkušenosti), který pokud není doplněn z vnějšího prostředí (příprava na vysokoškolský formát výuky v rámci střední školy, nedostatečná podpora adaptace a integrace do akademického prostředí vysoké školy), může tyto studenty činit zranitelnějšími vůči rozvoji méně adaptivních strategií zvládání zátěžových situací.

#### **8.3.3.1 Strategie zaměřené na emoce**

Mezi strategie zaměřené na emoce (Lazarus & Folkman, 1984) patří především poodstoupení od problému, selektivní pozornost, zmírnění negativních emocí a stresu sportem a pohybovými aktivitami, vyhledávání sociální podpory či kognitivní přehodnocení. Tyto strategie vedou u participantů mého výzkumu v největší míře k vyšší odolnosti vůči zátěžovým situacím a napomáhají účinnějšímu vypořádávání se se stresem.

Širokou škálu těchto strategií při zvládání náročných situací využívá Kamila, která hovoří o potřebě sociální podpory, pohybové aktivitě i kognitivním přerámování dané situace k jejímu lepšímu zvládnutí: „...snažím se vždycky změnit pohled na tu danou situaci a neříkat si třeba: „Když to zvládnou“ ale říkám si „Až to zvládnou“ nebo vlastně si říkám „Já to zvládám“ jakože v přítomným čase... nějaký ty pozitivní afirmace vlastně, a tak, no. Nebo mi pomáhá hodně stýkat se s přáteli a vlastně odreagovat se... nějak si

*vyčistit tu hlavu, abych furt dokola vlastně nad tou situací nepřemýšlela, protože to vlastně nikam nevede. Změnit prostě fakt celkově to přemýšlení o tom, což mi přijde, že se hezky říká, ale hůř dělá, ale snažím se o to. A pak asi klasika, nějaký sport – baví mě jóga, takže vlastně vždycky musím najít takový ten první... první krok k tomu se dokopat, a pak vlastně mi to pomůže vždycky. Anebo vlastně i opora od rodičů.*“ Tyto strategie tak napomáhají k vyšší odolnosti a zvládání zátěžových situací, ve kterých se nachází, vzhledem k subjektivně vnímané velké náročnosti jejího studia tak, jak jej popisuje výše.

Johana a Beáta obě zmiňují přínos sportovních aktivit a sociální podpory, které jim přináší možnost, jak se lépe vyrovnat s nepřízní a zátěžovými situacemi. V Johanině případě se jedná především o pohybové aktivity, které jí umožňují „vyčistit si hlavu“, poodstoupit od daného problému a zmírnit tak i negativní emoce s danou situací spojené: „...celkově to mám tak, že se snažím chodit hodně ven a snažím se, snažila jsem se, vlastně když ještě nebyla Corona krize, tak jsem chodila cvičit do fitka, tak třeba bylo hodinu dvě a udělalo mi to hrozně dobře na duši, že jsem si odpočinula, vypla jsem hlavu a nepřemýšlela jsem tolik.“ Překonávat náročné situace jí také napomáhá sociální podpora od rodiny: „...táta má radost (z toho, že se našla v současném studiu) a babička, ta se taky pořád ptá jak škola, druhá taky a vždycky říkají: „Tak to držíme palce“ před zkouškama a po zkouškách mi volají, jak jsem to zvládla, že mi drželi palce “ ale také od přátel, u kterých nalézá také porozumění její vysokoškolské zkušenosti: „A moji kamarádi, kteří třeba nejsou úplně z ročníku, ti většinou mají taky výšku, se kterými se bavím. Takže mají pochopení i pro to, když třeba řeknu: „Hele nemůžu prostě jít ven, musím se učit.“ nebo tak.“ Beátě napomáhají k poodstoupení od problému především sportovní aktivity, které s sebou přináší také zmírnění nepříjemných emocí. Ona sama zmiňuje potřebu těchto aktivit k nastolení psychické rovnováhy, které je pro ni v zátěžových situacích jinak obtížné dosáhnout: „Já dost spoléhám na fyzickou aktivitu. Chodím hodně běhat a snažím se hodně cvičit, protože... a snažím se nechodit na párty a nepít. No takže já na to jdu takhle, jako přes fyzické tělo, protože mám pocit, že to psychické nemám úplně pod kontrolou.“ Další, pro ni velmi cenou strategií, je vyhledávání sociální podpory u spolužáků, se kterými má velmi blízké vztahy, které napomáhají podívat se na situaci z jiného úhlu, „jinýma očima“ a přispívají tak k jejímu snadnějšímu zvládnutí.



Strategii kognitivního přehodnocení využívá ve velké míře také Eva, které napomáhá si uvědomit, že daná situace nemusí být tak náročnou, jak se může zdát. Dále ji zmiňuje také Libor, který z přerámování situace čerpá především u zkoušek: „...v tomhle bych řekl, že mám takové to nastavení jako: „Dobrá, prostě koukneš se na to a nějakým způsobem to zvládneš. Třeba to nebude za jedničku, nebo to bude na druhý pokus, ale je zbytečné se s tím nějak zvlášť stresovat, protože to prostě dáš.“ Takže tohle bych řekl, že mi to trochu usnadňuje.“ Eva této strategie využívá v širším měřítku než pouze v oblasti studia, kdy se snaží soustředit se na to, co je třeba udělat pro to, aby danou situaci překonala a mohla se posunout dále: „...většinou si spíš řeknu: „Zvládla jsi už horší věci, zvládneš i ty tohle,“ a nějak to klapne... nějaká ta sugesce toho, že si řeknu, že jsem zvládla i horší věci, a že se to zvládnout musí.“ Zároveň ale zmiňuje také občasnou prokrastinaci, která už tedy spíše spadá do únikových strategií: „...když už teda nějak povolí nějaká moje bariéra toho nic neděláním, tak se do té věci nebo toho problému pustím. Těžko říct, asi to není vždycky řešené v klidu, člověk se musí asi vždycky trochu vzteknout, nebo já nevím, ale nakonec se to nějakým způsobem vyřeší pro mě. Nebo ne samo, musím tomu pomoci, ale to řešení se vždycky nějakým způsobem najde, udělá, vyvrbí.“ Tento přístup naznačuje možné neurčité či nespecifikované strategie řešení problému a možné spoléhání se na vnější okolnosti, které k řešení napomohou, bez většího zapojení vlastního úsilí.

#### **8.3.3.2 Strategie zaměřené na únik od problému**

Ke strategiím v tomto podtématu patří především různé druhy obranných mechanismů s cílem uniknout od problému nebo se mu vyhnout. Dochází zde k odmítání skutečného zdroje obtíží, popírání problému nebo prokrastinaci. Tyto strategie nenapomáhají řešení dané zátěžové situace, jsou spíše jakýmsi jejím odsunutím, které na krátký čas může přinést úlevu, ale z dlouhodobého hlediska nejsou adaptivní a přináší možná naopak více negativních emocí a stresu v souvislosti s vědomím, že problém je zde stále přítomen, a že nedošlo k žádnému posunu v jeho řešení.

Tendenci k prokrastinaci kromě Evy (jak je zmíněno výše) přiznává také Hana, která ji vztahuje nejen k oblasti studia, ale vnímá ji u sebe jako obecný přístup k řešení

problémů: „No tak já mám takovou velkou tendenci prokrastinaci. Takže to je asi moje řešení všech problémů. Ale mám velkou tendenci právě všechno odkládat, a když už se blíží čas, tak začínám panikařit. Takže asi zase když třeba už mě tlačí čas, tak fakt jako zvládnout tu věc udělat třeba jako najednou, že si k tomu sednu a třeba u toho sedím klidně 6 hodin a nehnu se od toho. Takže když prostě mě něco tlačí ze začátku, nějaký čas, tak to neřeším. Prostě to odkládám, dokud není úplně největší krize.“ Vypořádání se s problémem tedy nastává až v situaci, kdy již není možné jej nadále odkládat. Dochází k němu ale však ne úplně adaptivním způsobem, který částečně odpovídá strategii přílišného fokusu na problém, která usiluje o jeho vyřešení v celku, bez jeho struktury.

U Diany se objevují výrazně negativní reakce na stres, pocity nedostatečnosti a horší adaptabilita na zátěžové situace, které jí obecně řešení problémů znesnadňují. Hovoří o vyhýbání se, popírání a snaze o únik před problémem, zároveň také ale na tomto svém přístupu pracuje a učí se, jak se s problémy vypořádat lépe: „Tak donedávna to bylo jen to, že jsem se silně hroutila a měla jsem potřebu utíkat a dělat, že ten problém neexistuje. Ale teď se snažím na sobě trochu zapracovat a ten problém si tak nějak jako zmapovat, a třeba si i sepsat, co se děje a jakým způsobem z toho může být východisko. A snažím se směřovat k tomu, abych se nezhroutila a viděla ten cíl. A zmapovat si tu cestu, jak k němu můžu dojít.“ Tato změna v přístupu byla ovlivněna nárůstem zájmu o osobní rozvoj, v souvislosti s praxí ve firmě, které se účastnila a seznámením s člověkem, který jí pomáhá rozplétat vzorce a způsoby myšlení, které užívá se snahou je přepracovat tak, aby to pro ni bylo funkční.

#### **8.3.3.3 Strategie přílišného fokusu na problém**

V tomto podtématu se nachází strategie, které jsou příznačné prací pod tlakem, utlačováním odpočinkových aktivit, kdy odpočinek přichází teprve až po zvládnutí a vyřešení problému a také snahou zvládnout vše najednou, na jeden „záťah“, bez struktury problému a nalezení možných kroků, jak dojít k jeho řešení postupně. Tyto strategie obvykle vedou k vyřešení problému, přináší s sebou ale velkou míru stresu, přepínání se a nejsou tudíž příliš adaptabilním způsobem, jak zvládat náročné situace, jelikož mohou takto vést k přetížení, nebo až vyhoření.

Tento přístup k řešení problému popisuje Karolína, která ve velká míře využívá především práce pod tlakem, kdy má pocit, že je takto ve své práci výkonnější. Zároveň ale přiznává, že jí tento způsob přináší zvýšenou míru stresu a zátěže: „*Většinou, když je pro mě něco náročný, tak obecně dobře pracuji pod tlakem. Čím víc stresu, tlaku a čím mám plnější kalendář, tím jsem výkonnější a tím jsem produktivnější. A naopak když jako jsem taková roztahaná, nemám moc co do čeho píchnout, tak toho moc neudělám. Přijde mi, že když mám fakt náročný období, tak zatnu a jedu a pak možná, až když to nějak přejde, se nějak uvolním. Ale jinak asi spíš nějaký popření toho a jedu dál.*“ Je tady tudíž patrné i jisté popírání, zde se však jedná spíše odmítnutí přiznat si, že je pro ni daná situace náročná a připustit si emoce s touto situací spojené. Zároveň připouští, že by jí systematictější plánování práce/studia mohlo napomoci ke zmírnění prožívaného stresu, dělá jí ale potíže stanovené plány dodržovat.

Debora se potýká v největší míře s utlačováním odpočinkových aktivit, o kterých sama ví, jak jsou při zvýšené psychické zátěži důležité. Uvědomuje si, že odmítání odpočinku a zaměření se pouze na daný problém v konečném důsledku nepřináší žádnou produktivitu ani výsledek. V dané zátěžové situaci si však neumí poradit jinak než právě zaměřením se na problém, se snahou zvládnout jej bez rozptylování, poodstoupení či odpočinku: „*Jakmile se na mě takovýhle věci (spojení příležitostné práce, studia a např. předvánočního shonu) valí a mám pocit, že to nedokážu rozvrhnout, tak začnu hodně utlačovat věci, který dělám běžně a jsem z toho pak hodně nervózní. Třeba, že přestanu cvičit jógu nebo chodit ven – začnu to omezovat, protože mám pocit, že nezvládnou všechno, a i kdybych si na to třeba mohla udělat aspoň tu půlhodinu, tak já to nezvládnou, protože mám prostě pocit, že musím dělat místo toho něco jiného. Že bych měla psát seminárku a já místo toho cvičím jógu. Takže to prostě odtlačím, ale jsem z toho strašně ve stresu, že nemůžu dělat to, co chci a vlastně se vůbec nemůžu uvolnit z toho, nedokážu si na chvíli dát pauzu.*“ Tato strategie řešení problému tak přináší možná ještě více stresu než problém samotný, kvůli subjektivnímu pocitu nemožnosti věnovat se aktivitám, která přináší radost.

Viktorii přístup zahrnuje odhodlání, dotáhnout věci do konce, z jejího popisu ale vyplývá spíše zaměření se na problém a snahu o jeho vyřešení najednou, bez vyhlídek na odpočinek, poodstoupení od problému nebo jeho strukturaci: „*No tak, když je jako*

*náročnější období, právě jsem docela stresář, takže to neprožívám úplně dobře, ale jako snažím se prostě uklidnit, snažím se prostě ze sebe vydat co nejvíc, abych si teda se mohla říct, že jsem se aspoň snažila, když už nic. No prostě se to snažím tak nějak zvládnout, i když mám třeba občas jako nálady, kdy si myslím, že už to prostě nedám, a že už prostě třeba skončím se studiem, ale vždycky to nějak jako zvládnou. Prostě se zapřu a dokážu to do konce.*“ Zároveň z její výpovědi zaznívá negativita, která jako by naznačovala, že spíše nevěří v kladný výsledek svého snažení, kterému jak je patrné, obětuje mnoho času a úsilí. Dále, podobně jako Debora, popisuje obtíže s rozvržením času (*time-managementem*) při nahromadění většího množství úkolů, které je třeba zvládnout.

## 9 Diskuse

Součástí této kapitoly bakalářské práce bude shrnutí výsledků mého výzkumu spolu s porovnáním s příslušnými teoretickými zjištěními a závěry relevantních empirických studií. Studentům první generace, jejich přechodu na vysokou školu, souvislosti jejich sociálního statutu, finanční stránce i nesnázím, se kterými se mohou v průběhu studia setkat, a které je mohou ovlivnit natolik, že své studium nedokončí, je v zahraniční literatuře věnována poměrně velká pozornost. Resilienci u vysokoškolských studentů první generace začíná být věnována pozornost spíše až v posledních letech.

Výsledky studií, zabývající se duševním zdravím, psychickou pohodou a odolností u vysokoškolských studentů první generace nejsou jednotné, ačkoli větší část literatury poukazuje na jejich sníženou odolnost v důsledku jejich statutu prvního člena rodiny, studujícího vysokou školu a rodinného zázemí, které je znevýhodňuje (Rubin et al., 2016; Rubin, Evans, & McGuffog, 2019), část literatury hovoří také o tom, že ač jsou faktory rodinného zázemí nezanedbatelnými, vlastní snaha, self-efficacy a pocit sounáležitosti s vysokou školou, mohou těmto studentům napomoci k větší odolnosti a být tak prediktory jejich úspěchu ve vysokoškolském studiu (Azmitia, Sumabat-Estrada, Cheongu, & Covarrubias, 2018, in House, Neal, Kolb, 2020; Alvarado, Spataru, & Woodbury, 2017). Je tedy zřejmé, že resilience je závislá na mnoha faktorech, osobnostních i vyplývajících z prostředí, v němž je jedinec socializován, rozvíjející se v čase a závislá na daném kontextu (Kebza & Šolcová, 2015).

Toto je patrné i na úrovni individuální resilience v mém výzkumu, která je u jednotlivých participantů různorodá, nevysvětlitelná pouze dispozičními faktory jednotlivců, ale také závislá na situaci a kontextu, v němž se nacházejí.

Individuální medailonky resilience potvrzují variabilitu odolnosti jednotlivých účastníků v závislosti na osobnostních charakteristikách, ale také okolnostech, jimž byli vystaveni. Do jejich prožívání zasáhla zároveň také pandemie koronaviru, která byla neočekávanou a naprosto novou situací, které studenti museli čelit. Vznikající studie zdůrazňují jedinečnost této situace, pro srovnání účinků hovoří o dopadech přírodních katastrof (jako je hurikán nebo zemětřesení), které s sebou přináší úzkost, deprese a stres, ale také nízkou akademickou motivaci (Copeland et al., 2021). Tyto symptomy byly patrné i u účastníků mého výzkumu, kteří dále popisovali především náročnost plynoucí z rozpadu struktury ve výuce, nestálosti režimu a řádu, ztrátu sounáležitosti a přímého kontaktu se spolužáky a vyučujícími a také chybění zpětné vazby a podpory od vyučujících v tomto náročném období. Nastalá situace se tak stala zkouškou pro jejich odolnost a podnětem k tvorbě nových mechanismů zvládání náročných situací či revizi stávajících.

Krátká škála resilience umožnila náhled do individuálního zvládání náročných situací a schopnost participantů navrátit se zpět do stavu před zátěží a stresem. Zároveň umožnila srovnání odolnosti uvnitř skupiny i náhled na odolnost celého vzorku, která se pohybovala pod průměrem. Většina participantů se pohybovala mírně pod průměrnými hodnotami, kterých je v této škále možné dosáhnout, pouze dva účastníci vykazovali nadprůměrné výsledky, svědčící o uspokojivém zvládání nepřízně. Jedna respondentka naopak dosáhla velmi nízkého skóru resilience, který vypovídá o velmi zhoršeném prožívání zátěže a obtížném navracení se do stavu před touto zátěží. Tato zjištění odpovídají výsledkům výzkumů, které se soustřeďují především na vnější faktory ovlivňující odolnost a duševní zdraví těchto studentů (Evans, 2019; Rubin, Evans, & Wilkinson, 2016; Rubin & Kelly, 2015, in Rubin, Evans, & McGuffog, 2019), a poukazují na smysluplnost aplikace této škály v dalších výzkumech realizovaných na rozsáhlejších vzorku.

Z výsledků analýzy dat z rozhovorů vyplynula důležitost naplnění potřeb blízkých vztahů a podpory akademického prostředí vysoké školy pro úspěšnou adaptaci

na vysokoškolské prostředí, lepší prospěch, pocit sounáležitosti s vysokou školou a pozitivním prožíváním vysokoškolské zkušenosti, což odpovídá také výzkumným zjištěním v práci Davidson (2016), ve které je zdůrazněn velký přínos rodinných, vrstevnických či mentorských vztahů pro lepší zvládání náročných situací, vyšší odolnost a lepší akademické výsledky studentů první generace. Podobně Engle & Tinto (2008, in Aruguete et al., 2017) zdůrazňují důležitost sociální podpory studentů první generace zejména v prvním roce vysoké školy, která tak napomáhá k úspěchu těchto studentů.

Souvislost vnitřní motivace se sebezpochybňováním a sebedrýváním naznačuje možné známky imposter syndromu, který bývá doprovázen sníženou sebedůvěrou a self-efficacy, která se u účastníků mého výzkumu objevuje. Tato snížená sebedůvěra může pramenit ze statutu studenta první generace a s ním spojenými pochybami o studentské identitě, jak o ní hovoří například Reay et al. (2005; 2010). Patrné je také nedostatečné zvnitřnění a osvojení dřívějších úspěchů, které vedou k pochybám o možnosti jejich dosažení. Toto popisuje v souvislosti s imposter syndromem řada autorů (Ket de Vries, 2005; Kolligian & Sterberg, 1991; Sakulku & Alexander, 2011, in Parkman, 2016). V souvislosti se sebezpochybňováním u motivovaných studentů lze také uvažovat o vnějším locus of control, který implikuje přesvědčení o tom, že nejsou schopni kontrolovat a ovládat výsledky své činnosti (Rotter, 1966), což se projevuje v pochybnostech o jejich schopnostech, a i přes velké úsilí vkládané do studia, pochybnostech o dosažení úspěchu. Vnější locus of control je ve studii Parkman (2016) také dáván do souvislosti s možným imposterismem. V neposlední řadě se u participantů mého výzkumu v souvislosti s vnitřní motivací a sebedoceňováním objevily tendence k perfektnímu plnění úkolů, které vychází z přesvědčení jich samých a vedou ke stanovení mimořádně vysokých norem a ustavičné sebekritice při snaze o jejich dosahování. V případě mých participantů se projevuje perfekcionismus především ve své maladaptivní formě a negativně tak ovlivňuje jejich prožívání, snížením psychické pohody včetně úzkosti či deprese. Tuto maladaptivní formu perfekcionismu ve své práci popisují Lee & Anderman (2020), do možné souvislosti s imposter syndromem v akademickém prostředí jej dále uvádí Cusak, et al. (2013), Ferrari & Thompson (2006), Leungu (2006, in Parkman 2016).

U účastníků mého výzkumu se dále nejvýrazněji objevily v oblasti zvládání náročných situací, strategie zaměřené na emoce, jejichž součástí jsou také strategie zaměřené na únik od problému, ke kterým se výpovědi některých participantů také vztahovaly. Ač z výzkumů zaměřených na studenty první generace vyplývá, že tyto strategie souvisí s nižší úrovní psychické pohody (Freire et al., 2016, in Helmbrecht, Ayars, 2021), u mých respondentů tyto strategie (především zaměřené na emoce, jako např. poodstoupení od problému, selektivní pozornost, zmírnění negativních emocí a stresu pomocí pohybové aktivity a sportu, vyhledávání sociální podpory či kognitivní přehodnocení) napomáhaly vyšší odolnosti vůči zátěžovým situacím.

Strategie zaměřené na únik od problému (např. popírání problému, prokrastinace či různé další obranné mechanismy) přispívaly spíše k odsunu nutnosti jeho řešení až na nejzazší možnou mez, kdy se již jeho řešení nedalo nadále vyhýbat. V tomto bodě, kdy již přistoupili k řešení problému, se jednalo spíše o jeho zkratkovité řešení nebo zahrnovalo snahu stihnout co nejvíce v co nejkratším čase a přinášelo tak velkou zátěž a stres. O této tendenci hovoří také Scheier et al. (1986, in Tobin et al. 1989) kteří popírání/rozptylování a únik pomocí fantazie, považují za způsob, který člověka vylučuje z aktivního úsilí o zvládání problému.

Strategie přílišného fokusu na problém (např. práce pod tlakem, utlačování odpočinkových aktivit a snaha zvládnout vše najednou bez strukturace problému) se ukázaly být asi nejvíce maladaptivními. Přinášely účastníkům velký tlak, bez připuštění potřeby odpočinku, který by v dlouhodobém horizontu mohl znamenat přetížení a vést až k vyhoření, které s sebou přináší symptomy jako nadměrná únava, snížené sebehodnocení, negativismus, zpomalení kognitivních funkcí, zhoršené zapamatování a vybavování, cynismus či nízká empatie. V mém výzkumu pocity vyhoření ze studia popisovaly dvě participantky, které měly obě společné to, že své studium prodlužovaly. Tomuto se ale dá účinně předcházet například pomocí přístupů prevence, které popisují Maslach & Goldberg (1998), jako jsou změna pracovních schémat (zahrnující např. stanovení pravidelných přestávek v činnosti), rozvoj dovedností preventivního zvládání (kam patří kognitivní restrukturalizace, v podobě snížení očekávání nebo vymezení představ o cílech a dílčích krocích k jejich dosažení), využití sociálních zdrojů, či například sebeanalýza (která zahrnuje potřebu porozumět své vlastní osobnosti, potřebám a motivům).

Lazarus & Folkman (1984) ve své práci hovoří také o strategii zaměřené na řešení problému, které přímo směřují k aktivitám, které by měli k řešení problému napomoci. K těmto strategiím patří například: posun úrovně aspirace, snížení zapojení ega, nalezení alternativních kanálů uspokojení, rozvoj nových standardů chování nebo učení se novým dovednostem a postupům. Ačkoli autoři Garriott & Nisle (2018, in Helmbrecht, Ayars, 2021) zjistili, že tendence přímo řešit problém nebo stresor napomáhají studentům první generace účinně snižovat úroveň stresu, v mé studii participanti tyto strategie nevyužívali. To může souviset s vlivem nižší míry sociálního kapitálu (kvůli chybějící rodičovské vysokoškolské zkušenosti), který pokud není doplněn prostřednictvím jejich okolí (rozvoj dovednosti učit se na střední škole, neexistující podpora při adaptaci na vysokou školu), může to tyto studenty činit zranitelnějšími vůči rozvoji méně adaptivních přístupů ke zvládání zátěžových situací.

## 10 Závěr

Cílem této bakalářské práce na téma *Resilience u vysokoškolských studentů první generace*, bylo odhalit způsoby a procesy utváření odolnosti u studentů, jejichž rodiče nemají vysokoškolské vzdělání. V mé práci se projevilo, že resilience je multidimenzionálním pojmem, který zahrnuje nejen individuální vlastnosti jednotlivce, ale je utvářen v průběhu vývoje a je ovlivňován mnoha dalšími faktory, působícími uvnitř jedince (jako např. odhodlání, i přes počáteční nepřízeň, pramenící z jejich statutu studentů první generace, dokázat, že mohou ve svém vysokoškolském studiu uspět) ale také vně (sociální podpora či podporující prostředí vzdělávací instituce).

Ukázalo se, že blízké vztahy a podporující prostředí vzdělávací instituce jsou velkým přínosem pro vyšší odolnost těchto studentů, zároveň se ale také projevila další stránka utváření odolnosti, kdy nepříznivý charakter blízkých vztahů a tudíž i počátečního zázemí, ze kterého většina studentů čerpá, napomohl k rozvoji vyšší adaptability a spolu s tím také resilience, zvládat náročné situace, kterým účastníci v průběhu svého studia čelili. Rozvoj této odolnosti byl ale podmíněn příznivým a podporujícím prostředím vzdělávací instituce, který napomohl vyvážit nedostatky v blízkých vztazích. Zajímavým zjištěním byl paradoxní vztah mezi vnitřní motivací ke studiu, a i přes zažívané úspěchy,



díky úsilí věnovanému studiu, přetrvávajícími pochybnostmi o svých schopnostech. Tento vztah může naznačovat možnou souvislost s imposter syndromem, který se právě těmito přetrvávajícími pochybnostmi, i přes zažívané úspěchy a vnější potvrzení vlastních schopností, vyznačuje (Parkman, 2016). Jeho vztah v souvislosti se studenty první generace zasluhuje další výzkumnou pozornost, může se jednat o významný faktor spokojenosti se studiem resp. dokončením studia.

Strategie využívané mými participanty ke zmírnění stresu a zvládání náročných či zátěžových situací vykazovaly ve větší míře snahu zmírnit emoce, se zátěžovou situací spojené, kognitivně si pro sebe zátěžovou situaci přerámovat a nahlédnout ji tak jako méně náročnou a tudíž zvládnutelnější, odpoutat svou pozornost od problému nejrozličnějšími aktivitami, ale také méně adaptivní strategie, jako popírání existence problému, odsouvání jeho řešení nebo strategie řešící problém neadaptivním způsobem – jeho řešení pod tlakem, na poslední chvíli, bez strukturace kroků, které mohou vést k jeho vyřešení a bez připuštění si potřeby odpočinku. K překonání zátěžové situace vedou pouze některé z těchto strategií, většina z nich ale vykazuje chybějící povědomí o adaptivním přístupu k řešení problému. To může být způsobeno nedostatky v sociálním kapitálu, kterým jsou studenti první generace ohroženi, ale i podceněním rozvoje adekvátních strategií ze strany vzdělávacích institucí. Důležitým momentem se jeví přechod mezi velmi odlišnými systémy studia na střední a vysoké škole. Pokud tedy nedojde k cílenému rozvoji sociálního kapitálu v rámci vnějšího prostředí, může znevýhodnění studentů první generace přispívat k tvorbě méně účinných strategií zvládání zátěžových situací a být tak zdrojem nižší odolnosti těchto studentů.

V zahraniční literatuře je v souvislosti se studenty první generace velmi často diskutována nápomocnost vysokoškolských programů pro posílení integrace těchto studentů do akademického prostředí či programy, pomáhající těmto studentům k udržení duševního zdraví, podporující jejich psychickou pohodu a odolnost (Stebbleton, Soria & Huesman, 2014; House, Neal & Kolb, 2020). Z mého výzkumu je zřejmé, že i mí participanti jsou skupinou, ohroženější méně adaptivním překonáváním náročných situací, které tak vede k jejich nižší odolnosti vůči zátěži, což může mít negativní důsledky pro jejich duševní zdraví a pohodu. Věřím, že by podobné programy, jaké existují v zahraničí,

mohly být velkým přínosem pro tyto studenty a napomoci jim tak k úspěšnější integraci do akademického prostředí vysoké školy, která s sebou přináší mnoho pozitivních dopadů pro prožívání jejich vysokoškolské zkušenosti.

## 10.1 Limity

Kvalitativní přístup je typický aktivním spolupodílením se výzkumníka na utváření reality, kterou je možno nahlížet z různorodých hledisek. Data jsou v rámci výzkumné činnosti vždy pod vlivem interakce mezi výzkumníkem a zkoumaným jevem. Je tedy třeba reflektovat možnou předpojatost, sklon k ovlivnění objektivitu či předem utvořené teorie, se kterými výzkumník může přistupovat ke sběru dat, jejich analýze a interpretaci (Miovský, 2006). Jsem si vědoma toho, že fakt, že sama pocházím z rodiny bez vysokoškolského vzdělání a jsem tudíž také studentem první generace, mohl mít vliv na nahlížení reality, kterou mí participanti prožívali. Zároveň jsem se ale díky tomuto faktu více přiblížila účastníkům svého výzkumu a mohla tak jejich prožívání interpretovat s větším pochopením a porozuměním. Kvalitativní přístup mi umožnil porozumět subjektivnímu prožívání náročných situací v životech participantů, průběhu jejich studijní trajektorie a konstruování jejich resilience. Jsem si však vědoma, že výsledky mé studie, i vzhledem k úzkému vzorku, zaměřujícímu se na humanitně orientované studenty a nedostatečné genderové vyváženosti, nelze zobecňovat na všechny vysokoškolské studenty, jejichž rodiče nemají vysokoškolské vzdělání. Mezi další limity této studie bych uvedla také zásah pandemie koronaviru do studia účastníků, který mohl mít vliv na jejich prožívání náročných situací a vnímanou odolnost. Snažila jsem se ve své práci tento limit zohlednit a poukázat na novost této zátěžové situace a nutnost se s ní vypořádat.

## 10.2 Implikace pro další výzkum

V oblasti resilience u vysokoškolských studentů první generace je třeba provést mnoho dalších zkoumání, než bude možno stanovit, jasné vymezení odolnosti a faktorů, které ji podporují či oslabují. Mezi účastníky mého výzkumu se nenacházel nikdo z oblasti oborů STEM (*science, technology, medicine*) nebo např. z oblasti práva, u kterých by prožívání zátěžových situací a resilience mohly nabývat rozdílných témat než u mých

participantů. Dále by bylo jistě zajímavé zajistit větší genderovou rozmanitost zkoumaného vzorku, jelikož prožívání náročných situací bylo ženami popisováno více emotivněji a s vyšší intenzitou, což mohlo také vést ke zvýšené přítomnosti symptomů imposter syndromu, který je dle výzkumů ve větší míře přítomen právě u žen (Lee et al., 2021).

## 11 Seznam použitých informačních zdrojů

Agteren, J., Woodyatt, L., Iasiello, M., Rayner, J., & Kyrios, M. (2019). *Make It Measurable: Assessing Psychological Distress, Wellbeing and Resilience at Scale in Higher Education*. Student Success, 10(3), 1a-1a.

Alvarado, A., Spatariu, A., & Woodbury, C. (2017). *Resilience & Emotional Intelligence between First Generation College Students and Non-First Generation College Students*. FOCUS on Colleges, Universities & Schools, 11(1).

Anthony, E. J., & Cohler, B. J. (Eds.). (1987). *The invulnerable child*. Guilford Press. In Šolcová, I. (2009) *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. Vyd. 1. Praha: Grada, Psyché, 102.

Aruguete, M. S. (2017). *Recognizing challenges and predicting success in first-generation university students*. Journal of STEM Education: Innovations and Research, 18(2).

Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change*. Psychological review, 84(2), 191.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. Qualitative research in psychology, 3(2), 77-101.

Brooks, R. B., & Goldstein, S. (Eds.). (2005). *Handbook of resilience in children*. Kluwer Academic/Plenum Publishers. In Šolcová, I. (2009) *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. Vyd. 1. Praha: Grada, Psyché, 102.

Canning, E. A., LaCosse, J., Kroeper, K. M., & Murphy, M. C. (2020). *Feeling like an imposter: The effect of perceived classroom competition on the daily psychological experiences of first-generation college students*. Social Psychological and Personality Science, 11(5), 647-657.

- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H., & Wadsworth, M. E. (2001). *Coping with stress during childhood and adolescence: problems, progress, and potential in theory and research*. *Psychological bulletin*, 127(1), 87.
- Copeland, W. E., McGinnis, E., Bai, Y., Adams, Z., Nardone, H., Devadanam, V., ... & Hudziak, J. J. (2021). *Impact of COVID-19 Pandemic on College Student Mental Health and Wellness*. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 60(1), 134-141.
- Davidson, J. V. T. (2016). *Paths of Academic Resilience: The Educational Stories of First-Generation, Low-Income Students and the Processes That Led to Their Experiences of Success in the First Year of College*. North Carolina State University
- Davino, D. F. (2013). *Resilient first-generation college students: A multiple regression analysis examining the impact of optimism, academic self-efficacy, social support, religiousness, and spirituality on perceived resilience*. Graduate Theses, Dissertations, and Problem Reports. 586.
- Eccles, J. S., & Gootman, J. A. (Eds.). (2002). *Community programee to promote youth development*, Washington, DC, National Academy Press. In Šolcová, I. (2009) *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. Vyd. 1. Praha: Grada, Psyché, 102.
- Gibbons, M. M., Rhinehart, A., & Hardin, E. (2019). *How first-generation college students adjust to college*. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 20(4), 488-510.
- Grotberg, E. H. (1995). *A guide to promoting resilience in children: Strengthening the human spirit* (Vol. 8). The Hague: Bernard van leer foundation. In Šolcová, I. (2009) *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. Vyd. 1. Praha: Grada, Psyché, 102.
- Hayes, N., & Stratton, P. (2017). *A Student's Dictionary of Psychology and Neuroscience*. Routledge. 396.
- Helmbrecht, B., & Ayars, C. (2021). *Predictors of stress in first-generation college students*. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 58(2), 214-226.
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace* (4., přepracované a rozšířené vydání). Praha: Portál.

- Hobfoll, S. E. (2002). *Social and psychological resources and adaptation*. Review of general psychology, 6(4), 307-324..
- House, L. A., Neal, C., & Kolb, J. (2020). *Supporting the mental health needs of first generation college students*. Journal of College Student Psychotherapy, 34(2), 157-167.
- Hurst, C. S., Baranik, L. E., & Daniel, F. (2013). *College student stressors: A review of the qualitative research*. Stress and Health, 29(4), 275-285.
- Ives, J., & Castillo-Montoya, M. (2020). *First-generation college students as academic learners: A systematic review*. Review of Educational Research, 90(2), 139-178.
- Jenkins, S. R., Belanger, A., Connally, M. L., Boals, A., & Durón, K. M. (2013). *First-generation undergraduate students' social support, depression, and life satisfaction*. Journal of College Counseling, 16(2), 129-142.
- Kebza, V., & Šolcová, I. (2008). *Hlavní koncepce psychické odolnosti*. Československá psychologie, 52(1), 1.
- Kebza, V., & Šolcová, I. (2015). *RESILIENCE: NĚKTERÉ NOVĚJŠÍ KONCEPCE PSYCHICKÉ ODOLNOSTI/Resilience: some incoming conceptions of psychological resistance*. Československa Psychologie, 59(5), 444.
- Khan, A., & Husain, A. (2010). *Social support as a moderator of positive psychological strengths and subjective well-being*. Psychological Reports, 106(2), 534-538.
- Laird, T. F. N., Shoup, R., Kuh, G. D., & Schwarz, M. J. (2008). *The effects of discipline on deep approaches to student learning and college outcomes*. Research in higher Education, 49(6), 469-494.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer publishing company. 460.
- Lee, L. E., Rinn, A. N., Crutchfield, K., Ottwein, J. K., Hodges, J., & Mun, R. U. (2021). *Perfectionism and the imposter phenomenon in academically talented undergraduates*. Gifted Child Quarterly, 65(3), 220-234.

- Lee, Y. J., & Anderman, E. M. (2020). *Profiles of perfectionism and their relations to educational outcomes in college students: The moderating role of achievement goals*. *Learning and Individual Differences*, 77, 101813.
- Maslach, C., & Goldberg, J. (1998). *Prevention of burnout: New perspectives*. *Applied and preventive psychology*, 7(1), 63-74.
- Masten, A. S., & Obradović, J. (2006). *Competence and resilience in development*. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 13-27.
- McAlpine, L., & Amundsen, C. (2018). *Identity-trajectories: Ways of understanding post-PhD career choices*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Meeks, M. D., Williams, F., Knotts, T. L., James, K. D., Darney, C., Howcroft, G., ... & Olayiwola, I. O. (2013). *Deep vs. surface learning: an empirical test of generational differences*. *International Journal of Education and Research*, 1(8), 1-16.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing.
- Nelson, P. L. (2020). *Defying the Odds: Exploring the Ways First-Generation College Students Enact Resilience*. *Theses and Dissertations--Communication*. 92.
- O'Grady, D., & Metz, J. R. (1987). *Resilience in children at high risk for psychological disorder*. *Journal of Pediatric Psychology*, 12(1), 3-23. In Šolcová, I. (2009) *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. Vyd. 1. Praha: Grada, Psyché, 102.
- Pajares, F. (1996). *Self-efficacy beliefs in academic settings*. *Review of educational research*, 66(4), 543-578.
- Parkman, A. (2016). *The imposter phenomenon in higher education: Incidence and impact*. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 16(1), 51.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. (1984). *Causal explanations as a risk factor for depression: theory and evidence*. *Psychological review*, 91(3), 347.
- Ramos-Sánchez, L., & Nichols, L. (2007). *Self-efficacy of first-generation and non-first-generation college students: The relationship with academic performance and college adjustment*. *Journal of college counseling*, 10(1), 6-18..

- Reay, D., David, M. E., & Ball, S. J. (2005). *Degrees of choice: social class, race and gender in higher education*. London: Trentham Book.
- Reay, D., Crozier, G., & Clayton, J. (2010). "Fitting in" or "standing out": Working-class students in UK higher education. *British Educational Research Journal*, 36(1), s. 107–124.
- Rotter, J. B. (1966). *Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement*. Psychological monographs: General and applied, 80(1), 1.
- Rubin, M. (2012). *Social class differences in social integration among students in higher education: A meta-analysis and recommendations for future research*. *Journal of Diversity in Higher Education*, 5(1), 22.
- Rubin, M., Evans, O., & Wilkinson, R. B. (2016). *A longitudinal study of the relations among university students' subjective social status, social contact with university friends, and mental health and well-being*. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 35(9), 722-737.
- Rubin, M., Evans, O., & McGuffog, R. (2019). *Social class differences in social integration at university: Implications for academic outcomes and mental health*. In *The social psychology of inequality* (pp. 87-102). Springer, Cham.
- Schreiber, V. (2000). *Lidský stres*. 2., upr. vyd. Praha: Academia, 106.
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1985). *Optimism, coping, and health: assessment and implications of generalized outcome expectancies*. *Health psychology*, 4(3), 219.
- Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Bernard, J. (2008). *The brief resilience scale: assessing the ability to bounce back*. *International journal of behavioral medicine*, 15(3), 194-200.
- Stebbleton, M. J., Soria, K. M., & Huesman Jr, R. L. (2014). *First-generation students' sense of belonging, mental health, and use of counseling services at public research universities*. *Journal of College Counseling*, 17(1), 6-20.
- Šolcová, I. (2009) *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. Vyd. 1. Praha: Grada, Psyché, 102.

Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie. Proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 575.

Tobin, D. L., Holroyd, K. A., Reynolds, R. V., & Wigal, J. K. (1989). *The hierarchical factor structure of the Coping Strategies Inventory*. Cognitive therapy and research, 13(4), 343-361.

Turner, L., & Tobbell, J. (2018). *Learner identity and transition: An ethnographic exploration of undergraduate trajectories*. Journal of Further and Higher Education, 42(5), 708-720.

Vinkers, C. H., van Amelsvoort, T., Bisson, J. I., Branchi, I., Cryan, J. F., Domschke, K., ... & van der Wee, N. J. (2020). *Stress resilience during the coronavirus pandemic*. European Neuropsychopharmacology, 35, 12-16.

Výrost, J.; Slaměník, I.; Sollárová, E. (Eds.). (2019). *Sociální psychologie: teorie, metody, aplikace*. Grada Publishing, a.s., 759.

World Health Organization. *Comprehensive Mental Health Action Plan 2013–2020*. (2013) Geneva, Switzerland, dostupné z:  
<https://www.who.int/publications/i/item/9789241506021>

Zimmerman, B. J. (2000). *Self-efficacy: An essential motive to learn*. Contemporary educational psychology, 25(1), 82-91.



## **12 Seznam příloh**

### **12.1 Medailonky individuální resilience**

**12.1.1 Beáta**

**12.1.2 Debora**

**12.1.3 Diana**

**12.1.4 Eva**

**12.1.5 Hana**

**12.1.6 Johana**

**12.1.7 Karolína**

**12.1.8 Kamila**

**12.1.9 Libor**

**12.1.10 Viktorie**

### **12.2 Ukázka vyplnění studijní trajektorie**

### **12.3 Ukázka rozhovoru**